This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

HARVARD UNIVERSITY

LIBRARY OF THE

GRADUATE SCHOOL
OF EDUCATION

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Z5815
.G3J2
v.17
1902

HARVARD UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION
LIBRARY

Digitized by Google

Jahresberichte

über das

höhere Schulwesen

herausgegeben

von

Conrad Rethwisch.

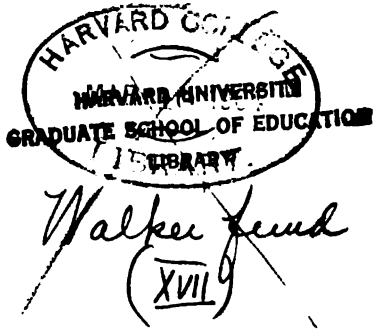
XVII. Jahrgang

1902.

Berlin,
Weidmannsche Buchhandlung
1903.

Digitized by Google

Educ P 174.2



Digitized by Google

Vorwort.

Im Verlage der Jahresberichte hat sich durch den Übergang der Firma R. Gaertner's Verlag (H. Heyfelder) an die Weidmannsche Buchhandlung ein Wechsel vollzogen. Herrn Heyfelder gebührt auch an dieser Stelle der Dank für seine grofsen Verdienste um die Begründung und die Fortschritte unseres Unternehmens.

Alle zur Besprechung bestimmten Sachen ohne Ausnahme bitten wir an die Verlagshandlung Berlin SW. 12, Zimmer-Str. 94 zu senden.

Herr Professor Dr. H. Löschhorn, einer der Mitbegründer unserer Jahresberichte, sah sich zu unserem lebhaftesten Bedauern zur Schonung seiner Kräfte genötigt, seine Mitarbeit aufzugeben, deren wir uns in jedem Bande zu erfreuen hatten. An seine Stelle ist Herr Realgymnasialdirektor Professor Dr. E. Hausknecht in Kiel getreten. Der III. Teil seines Berichts, *Englisch* für sich allein, kann erst nächstes Mal nachfolgen.

Herr Langelütje war wiederum behindert, über *Gesang* zu berichten.

Der Herausgeber.

Digitized by Google

Digitized by Google

Inhaltsübersicht.

Einleitung

Gymnasialdirektor Professor Dr. Conrad Rethwisch in Charlottenburg.

I. Schulgeschichte

Gymnasialrektor Professor Karl Erbe in Ludwigsburg.

I. Geschichte einzelner Anstalten. A. Gymnasien und Progymnasien 1. B. Realgymnasien und Realprogymnasien 15. C. Real-, Oberreal- und Handelsschulen 17. D. Erziehungsanstalten 19. E. Universitäten und Akademieen 21. II. Städtische, landschaftliche und staatliche Schulgeschichte 23. Anhang zu I und II, Ausländische Schulgeschichte 29. III. Vertreter der Schule und der Schulwissenschaften nebst ihren Werken 30. IV. Werke allgemeinen Inhalts 39.

II. Schulverfassung

Professor Dr. Ludwig Viereck in Braunschweig.

I. Allgemeine Lehrverfassung 1. II. Erziehungskunst. 1. Erziehung 25. 2. Unterricht. A. Lehrstoff und Lehrverfahren 40. B. Lesestoff 45. 3. Schulfeiern 49. III. Schulpflege. 1. Schulverwaltung 51. 2. Lehramt 56.

III. Evangelische Religionslehre

Oberlehrer Hermann Petri in Bielefeld.

I. Der Unterrichtsbetrieb. Allgemeines 1. II. Lehrmittel. 1. Allgemeine Lehrbücher 16. 2. Zur Bibelkenntnis. A. Biblische Geschichte 19. B. Das Alte Testament 23. C. Das Neue Testament 30. D. Allgemeines 34. 3. Zu Katechismus und Glaubenslehre 36. 4. Zur Kirchengeschichte 38. 5. Schulandacht. Verschiedenes 46.

IV. Katholische Religionslehre

Professor Ignaz Nepomuk Brunner in München.

I. Historisches 1. II. Pädagogisches 6. III. Didaktisches und Methodisches 11.

V. Deutsch

Gymnasialdirektor Professor Dr. Richard Jonas in Köslin.

Einleitung 1. I. Der Unterricht in der Grammatik. 1. Allgemeines. Methodik 13. 2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht. A. Hilfsmittel für die Schule 14. B. Wissenschaftliche Hilfsmittel 18. 3. Rechtschreibung 19. II. Die Lektüre. 1. Vorbemerkungen. Methodisches 27. 2. Der Lesestoff. A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen 35. B. Das Lesebuch für die oberen Klassen 38. C. Ausgaben von Dichtwerken; Erläuterungsschriften 40. 3. Poetik. Metrik 51. 4. Jugendschriften 52. III. Die Literaturgeschichte 53. IV. Der Aufsatz. 1. Allgemeines 59. 2. Die stilistische Seite des Aufsatzes 64. 3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung 65. Anhang: Philosophische Propädeutik 70.

Digitized by Google

VI. Latein

Professor Dr. Hermann Ziemer in Kolberg.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik. 1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht 1. 2. Schriften zur Methodik. A. Äufserungen über die neuen Lehrpläne 14. B. Didaktik im allgemeinen 19. C. Anfangsunterricht 25. D. Grammatik 25. E. Behandlung der Lektüre 28. F. Schriftliche Übungen 32. G. Realien und Anschauungsmittel 33. II. Schulgrammatiken 36. III. Lese- und Übungsbücher 39. IV. Lektüre (Schulschriftsteller, Texte, Kommentare und dgl.). 1. Prosaiker 50. 2. Dichter 61.

VII. Griechisch

Geheimer Oberschulrat Dr. Albert von Bamberg in Gotha.

I. Allgemeines 1. II. Lektüre. 1. Kanon 5. 2. Ausgaben, Kommentare, Chrestomathieen, Präparationen und Wörterbücher 11. 3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts 15. II. Grammatik. 1. Grammatische Lehrbücher 17. 2. Elementar- und Übungsbücher 19. 3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts 21.

VIII. und IX. Französisch und Englisch

Realgymnasialdirektor Professor Dr. Emil Hausknecht in Kiel.

I. Allgemeines. 1. Überblick 1. 2. Lehrpläne 6. 3. Methodisches 7. A. Lektüre 11. B. Schriftliche Arbeiten 15. C. Sprechübungen 15. D. Aussprache 16. 4. Fremdsprachliche Rezitationen 17. 5. Vor- und Weiterbildung der Lehrer 17. 6. Die Erlasse des französischen Unterrichtsministers zur Vereinfachung der französischen Sprache 19.

II. Französisch. 1. Grammatische Lehrbücher 20. Phonetik 25. 2. Lesebücher 26. 3. Gedichtsammlungen 27. 4. Ausgaben von Schriftstellern 28. 5. Anschauungsmittel, Vokabularien, Sprechübungen 39. 6. Literatur- und Sprachgeschichte 42. 7. Synonymik 45. 8. Stil 45. 9. Übungsbücher 45. 10. Wörterbücher 46. 11. Schülerzeitschriften 47.

III. Englisch. S. Vorwort.

X. Geschichte

Oberlehrer Dr. Paul Pomtow in Schöneberg bei Berlin.

I. Allgemeiner Teil. 1. Allgemeine Methodik. A. Die Lage des Faches 1. B. Einschränkung des Stoffes 7. C. Beurteilung der Lehrpläne 12. 2. Methodische Einzelfragen. A. Die römische Kaiserzeit 15. B. Lehrproben 18. C. Die einzelnen Klassenstufen 21. D. Die Kunstpflege 22. II. Lehrmittel. 1. Lehrbücher. A. Vorstufe 24. B. Unterstufe 25. C. Oberstufe 29. 2. Tabellen 38. 3. Quellenbücher 43. 4. Anschauungsmittel 45. III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler. 1. Geschichtswissenschaft 48. 2. Altertum 49. 3. Mittelalter 52. 4. Neuere Zeit 54.

XI. Erdkunde

Oberlehrer Dr. Hermann Engelmann in Berlin.

I. Allgemeines. Die Erdkunde als Lehrfach. Fachlehrer. Kleinere methodische Aufsätze. Kartenzeichnen. Lehrbuchfrage 1. II. Lehrbücher, Hilfsbücher und Lesestoff 19. III. Atlanten, Karten und Bilder 31.

Digitized by Google

XII. Mathematik

Oberrealschuldirektor Professor Dr. Albrecht Thaer in Hamburg (I). — Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (II).

I. Reine Mathematik. A. Lehrverfahren. 1. Allgemeines 1. 2. Arithmetischer Unterricht 8. 3. Geometrischer Unterricht 11. B. Lehrmittel. 1. Gesamtgebiet der Mathematik 21. 2. Rechenbücher 29. 3. Lehrbücher und Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und Analysis 33. 4. Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und für Planimetrie 40. 5. Lehrbücher für Trigonometrie, Stereometrie, analytische und projektive Geometrie 44.

II. Darstellende Geometrie und Linearzeichnen. A. Lehrverfahren 47. B. Lehrbücher 51.

XIII. Naturwissenschaft

Oberlehrer Dr. Carl Matzdorff in Berlin (I und II). — Oberlehrer Karl Weise in Halle a. S. (III). — Professor Dr. Emil Loew in Berlin (IV).

I. Naturwissenschaft als Ganzes. A. Lehrverfahren 1. B. Lehrmittel 4. C. Hilfsmittel 4.

II. Biologie. 1. Der gesamte biologische Unterricht. A. Lehrverfahren 5. B. Lehrmittel 13. C. Hilfsmittel 16. 2. Pflanzenkunde. A. Lehrverfahren 23. B. Lehrmittel 23. C. Hilfsmittel 27. 3. Tier- und Menschenkunde. A. Lehrverfahren 32. B. Lehrmittel 34. C. Hilfsmittel 39.

III. Physik. 1. Allgemeines. A. Lehrverfahren. a) Allgemeines und Oberstufe 44. b) Unterstufe 48. B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche literarische Hilfsmittel 48. C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek 53. 2. Allgemeine Physik und Mechanik 58. 3. Wellenlehre und Akustik 65. 4. Wärme und Meteorologie 65. 5. Optik 66. 6. Elektrizität und Magnetismus 67. 7. Mathematische Geographie und Astronomie 69.

IV. Chemie und Mineralogie. 1. Chemie. A. Lehrverfahren 71. B. Lehrmittel 75. 2. Mineralogie 80.

XIV. Zeichnen

Zeicheninspektor Professor Fedor Flinzer in Leipzig.

XV. Gesang

Gesanglehrer Ernst Langelütje in Berlin.

(S. Vorwort.)

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege

Schulrat Dr. Ignaz Küppers in Berlin.

I. Turnen 1. II. Schulgesundheitspflege 27.

Schriftenverzeichnis.

Digitized by Google

Abkürzungen für die Titel der allgemeinen Schulzeitschriften.

BbG. = Blätter für das bayerische Gymnasialschulwesen. — BhS. = Blätter für höheres Schulwesen. — CB. = Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preufsen. — CoB. = Comenius-Blätter. — Gm. = Gymnasium. — HG. = Das humanistische Gymnasium. — Jb. = Jahresberichte über das höhere Schulwesen. — KW. = Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs. — LL. = Lehrgänge und Lehrproben. — MhS. = Monatschrift für höhere Schulen. — Msch. = Österreichische Mittelschule. — NJ. = Neue Jahrbücher für das Klass. Altertum usw. — PA. = Pädagogisches Archiv. — PW. = Pädagogisches Wochenblatt. — RhS. = Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. — SwS. = Südwestdeutsche Schulblätter. — ZbR. = Bayerische Zeitschrift für Realschulwesen. — ZG. = Zeitschrift für das Gymnasialwesen. — ZlS. = Zeitschrift für lateinlose höhere Schulen. — ZöG. = Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien. — ZPhP. = Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. — ZR. = Zeitschrift für das Realschulwesen.

Umfang.

	Seiten
Titel, Vorwort, Inhaltsübersicht, Abkürzungen und Umfang	8
Einleitung	8
I. Schulgeschichte	44
II. Schulverfassung	59
III. Evangelische Religionslehre	49
IV. Katholische Religionslehre	26
V. Deutsch	73
VI. Latein	71
VII. Griechisch	24
VIII. u. IX. Französisch und Englisch	47
X. Geschichte	61
XI. Erdkunde	36
XII. Mathematik	52
XIII. Naturwissenschaft	85
XIV. Zeichnen	27
XV. Gesang	—
XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege	31
Schriftenverzeichnis	84
Zusammen Seiten	785

Digitized by Google

Einleitung

C. Rethwisch.

Über das Für und Wider der **Schulprogramme** ist in der letzten Zeit lebhaft gestritten worden. Es sollen hier aus der geschichtlichen Betrachtung der Angelegenheit Gesichtspunkte zur Entscheidung der Frage abgeleitet werden.

Die deutschen Gelehrtenschulen, für die im 19. Jahrhundert der Name Gymnasium der allgemein gebräuchliche geworden ist, ohne dafs die ältere Bezeichnung darum, auch im amtlichen Sprachgebrauch, überall verschwunden wäre, haben ihre Verfassung in bewufster Anlehnung an die Universität ausgebildet. War es doch ihre Bestimmung, Vorbereitungsanstalten auf diese zu sein, wobei auf mehreren unter ihnen sogar einige Fakultätsvorlesungen gehalten wurden, während die Gymnasia academica geradezu Halbuniversitäten in ihrem Lehrbetrieb darstellten.

Zu den auf den Gelehrtenschulen üblichen Nachbildungen akademischer Gebräuche gehörten auch die Programme.

Die Disputationen besafsen einst auf den Universitäten etwa dieselbe Wichtigkeit neben den Vorlesungen, wie heutzutage die Seminare. Sie waren wie diese für Übungen in der selbständigen Verwendung des in den Vorlesungen dargebotenen Stoffes bestimmt. Aufser den neben den Vorlesungen hergehenden Disputationsübungen des Dozenten mit seinen Zuhörern fanden aufserordentliche grofse Disputationen vor der gesamten Fakultät statt, die ein Magister als Präses leitete, und an denen sich die übrigen und die Baccalarien als Opponenten und Respondenten beteiligten. Hierzu ergingen wie zu den anderen akademischen Feierlichkeiten öffentliche Ankündigungen, denen sich teilweise Dissertationen zugesellten. Wurden die Disputationen zum Zweck von nachfolgenden Promotionen zum Magister oder Doktor veranstaltet, so lag dem Magistrandus oder Doktorandus die Abfassung der Dissertation ob.

Disputationen standen nun aber auch auf den Gelehrtenschulen in hohem Ansehn. Sie zerfielen hier ebenfalls in die mit den „Vorlesungen“ verbundenen und in öffentliche, mit Feierlichkeit umgebene. Diese pflegten

Digitized by Google

den Hauptteil der grofsen Examina zu bilden, und ihnen wieder die Progressionen oder Promotionen in die höheren Klassen nachzufolgen. Zu diesen Examina liefs der Rektor gewöhnlich eine mit Vorbetrachtungen eingeleitete gedruckte Einladung an die Gäste ergehen. Dies geschah auch bei anderen Feierlichkeiten, bei der Entlassung der zur Universität Abgehenden, bei Fest- und Trauerreden vaterländischer, kirchlicher, schulgemeindlicher und anderer Veranlassung. Hielten sich diese Einladungen mit ihren Vorbetrachtungen so kurz, dafs dafür ein Bogen in der Form unserer Doktordiplome ausreichte, so nannte man sie wohl Patente, öffentliche Ankündigungen. Wuchsen jedoch die den Eingang bildenden Ausführungen zu einer Dissertation an, so gebrauchte man stets für die Einladungsschrift die Bezeichnung Programm.

Solche Einladungsschriften haben manche Gelehrtenschulen in älterer Zeit mehr als einmal im Jahre veröffentlicht. Indessen bildete sich mit zunehmender Ausdehnung der Abhandlung doch die Regel heraus, es nur einmal zu den grofsen Examina zu tun. Die Rücksicht auf die Druckkosten führte hierzu, und da der Rektor die Abhandlung fast ausnahmslos immer selbst schrieb, wäre die Belastung auch sonst zu grofs gewesen.

So erhielt sich eine Übereinstimmung der Gelehrtenschulen mit den Universitäten auch in dem Verlauf, den die Angelegenheit der Einladungsformen nahm. Hier wie dort traten die grofsen Disputationen im Laufe der Zeit zurück oder fielen ganz fort, aber doch hielten Universität und Gelehrtenschule an dem Brauch fest, jene der Einladung zur Doktorpromotion, diese zum grofsen Jahresexamen eine wissenschaftliche Abhandlung vorausgehen zu lassen. Der Unterschied ist nur der, dafs dort der Doktorand, hier an Stelle der Examinanden der Rektor selbst die Dissertation verfafste.

Bis etwa um 1800 hin verblieb diese Aufgabe meistens dem Rektor allein, der nur gelegentlich vom Con- oder Prorektor hierin vertreten wurde. Später dehnte sich die Beteiligung hieran auf alle oberen Lehrer der Gymnasien, die Professoren und Oberlehrer, aus.

In den ältesten Zeiten überwiegen, entsprechend dem Fachstudium der Rektoren, die theologischen Themen, mit denen ab und zu auch wohl philosophische wechseln, seltener sind ebenfalls philologische und pädagogische. Gegen die Mitte des 18. Jahrhunderts hin nimmt deren beider Zahl beträchtlich zu und gewinnt fortan die Mehrheit. Mit der Erweiterung des Kreises der Verfasser, der späterhin auf alle wissenschaftlichen Lehrer ausgedehnt wurde, erweitern sich zugleich die Stoffgebiete. Historische Abhandlungen werden häufiger, mathematische und naturwissenschaftliche reihen sich ein. Die höhere Geltung, zu der alsdann das Deutsche und die Neufremdsprachen im Lehrplan aufstiegen, bereicherte die gewählten Themen dann auch um solche aus diesen Gebieten.

In der Beigabe von Schulnachrichten zu den Programmen zeigt sich im 18. Jahrhundert noch grofse Verschiedenheit. Allgemein bestand der

Digitized by Google

Brauch solche hinzuzufügen noch nicht, doch trifft man ihn bei verschiedenen Anstalten schon in der ersten Hälfte des Jahrhunderts.

Für die Schulnachrichten und ebenso für schulwissenschaftliche Abhandlungen begann man am frühesten der deutschen Sprache in den Programmen sich zu bedienen, da der Inhalt jener ja auch zur Kenntnis des gröfseren Publikums kommen sollte. In Programmabhandlungen aus dem fachwissenschaftlichen Studienkreise der Verfasser kommt das Deutsche dagegen erst um die Zeit der Freiheitskriege häufiger in Gebrauch, doch behielt das Latein noch einige Jahrzehnte länger die Oberhand.

Die zentralisierenden und unifizierenden Wirkungen der im 19. Jahrhundert immer tiefer in das Schulleben eindringenden staatlichen Aufsichtsgewalt kamen auch im Programmwesen der deutschen Oberschulen zum Ausdruck. Es ergingen Vorschriften der Oberbehörden in den einzelnen Bundesstaaten über die Zeitfolge und den Zeitpunkt im Erscheinen der Programme und der Programmabhandlungen, über den Gebrauch der lateinischen und der deutschen Sprache darin, über die Auswahl der Themen, über die Einreichung des Manuskripts vor der Drucklegung, über den Inhalt und die Form der Schulnachrichten, über den Austausch der Programme unter den Anstalten, über die Einlieferung von Exemplaren an die Behörden und Bibliotheken usw.

Zu einer einheitlichen Regelung der Angelegenheit kam es unter den den Deutschen Bund bildenden Staaten nicht. Erst die von den Bundesstaaten des Deutschen Reichs beschickte Dresdener Schulkonferenz von 1872 führte zu einer Einigung über einige Hauptpunkte. Die an den Anfang gestellte Bestimmung lautete: „Die Notwendigkeit regelmäfsiger Veröffentlichungen bleibt nur für den einen Teil der Programme, die Schulnachrichten, bestehen, während in Betreff der Beigabe einer wissenschaftlichen Abhandlung ferner kein Zwang stattfindet."

Die Vermittelung des Programmaustausches sollte eine buchhändlerische Zentralstelle übernehmen, die Zusendung aber nur auf Bestellung der Anstalten erfolgen. Mit der B. G. Teubnerschen Verlagshandlung in Leipzig wurde ein darauf bezüglicher Vertrag abgeschlossen. Nur Bayern trat ihm nicht bei.

Diese neuen Festsetzungen bezogen sich gleichmäfsig auf alle Arten höherer Schulen, Gymnasien und Realanstalten. Als die ersten allgemeinen behördlichen Verfügungen über die Programmabhandlungen ergingen, betrafen sie nur die Gymnasien.

Den Realschulen und unvollständigen Gymnasialanstalten überliefs man es ganz, wie sie sich hierzu stellen wollten. In ihrem Streben, neben den Gymnasien als wissenschaftliche Bildung gewährende Schulen zur Anerkennung zu gelangen, legten sie grofsenteils Wert darauf, gleich ihnen wissenschaftliche Abhandlungen ihren Schulnachrichten beizufügen. In der ersten allgemeinen staatlichen Unterrichtsordnung für die Real- und höheren Bürgerschulen Preufsens von 1859 wird für erstere die jährliche Veröffentlichung einer Programmabhandlung vorgeschrieben. Streng philo-

Digitized by Google

logische Untersuchungen über griechische und römische Sprache und Literatur und lateinisch geschriebene Abhandlungen wurden hierbei für ein Realschulprogramm als ungeeignet bezeichnet. Die höheren Bürgerschulen Preufsens sind erst mit ihrer Umwandlung in sechsklassige Realschulen 1892 in die gleiche Linie mit den älteren Realschulen im Programmwesen eingerückt.

So viel ergibt sich aus dem Verlauf der Sache unzweideutig: die Programmabhandlung hat stets als ein Hauptkennzeichen zur Unterscheidung zwischen höheren und niederen Schulen gegolten.

In Preufsen und den meisten anderen Bundesstaaten ist es dabei verblieben, dafs die Beigabe einer wissenschaftlichen Abhandlung den Anstalten freigestellt ist, doch wird sie erwartet, wenn nicht besondere Hinderungsgründe vorliegen. Württemberg verlangt alle drei Jahre eine Programmabhandlung. Bayern hält an deren alljährlichem Erscheinen fest und steht im besonderen Austausch mit Österreich, das hierin dem gleichen Grundsatz folgt.

Die Programmabhandlungen sind deutsche Sitte, die sich nur soweit im Auslande verbreitete, als deutsche Schuleinrichtungen dort mafsgebend wurden. England und die romanischen Länder kennen keine wissenschaftlichen Beilagen der Anstaltsberichte.

Was hat nun die Bewegung hervorgerufen, die sich gegen den Fortbestand dieser an unseren Oberschulen seitlang gepflegten alten deutschen Sitte richtet? Der innerste Antrieb hierzu liegt in dem jetzt kraftvoll entwickelten Standesgefühl der Oberlehrer. Man fragte, warum sinnt man es dem Richter, dem Arzt, dem Geistlichen nicht an, über seine Wissenschaftlichkeit von Zeit zu Zeit in gelehrten Veröffentlichungen sich von neuem auszuweisen, wohl aber dem Oberlehrer? Ist auch die Verpflichtung der Oberlehrer zur Abfassung der Programmabhandlung fortgefallen, so wird doch die zu gewärtigende Anfrage als Nötigung und lästiger Zwang empfunden.

Zur Prüfung der aufgeworfenen Frage gehört zunächst die Berücksichtigung des wesentlichen Unterschiedes, der zwischen der philosophischen Fakultät, der Heimstätte des Oberlehrers, und den drei anderen, den sogenannten oberen, obwaltet. Die philosophische Fakultät ist die Pflegerin der reinen Wissenschaft, die theologische, juristische und medizinische sind Lehrerinnen angewandter Wissenschaften. Was diese drei an reiner Wissenschaft in sich tragen, entnehmen sie den sprachlich-historischen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Erkenntnisgebieten, die von der philosophischen Fakultät umschlossen werden. Reine Wissenschaft läfst sich nun aber nur theoretisch, in Wort und Schrift übermitteln, angewandte Wissenschaft dagegen erfüllt ihre Zweckbestimmung in praktischen Tätigkeiten. Man kann ein berühmter Theologe, Jurist, Mediziner sein, ohne etwas Namhaftes geschrieben zu haben, während der Philologe, Historiker, Mathematiker, Naturforscher seinen Ruf als solcher durch seine literarischen Veröffentlichungen zu begründen pflegt.

Digitized by Google

Aber der Philologe, Historiker, Mathematiker, Naturforscher kann doch ohne etwas geschrieben zu haben ein aufserordentlich tüchtiger Schulmann sein? Sicherlich! Nur dürfen wir uns nicht verhehlen, dafs seine schulmännische Tätigkeit allein ihm nie das Ansehen verschaffen wird, wie dem Theologen die seine als Geistlicher, dem Juristen als Richter oder Verwaltungsbeamter, dem Mediziner als Arzt.

Und warum ist dies nicht der Fall?

Fürs erste, weil die Wissensfächer des Oberlehrers im Kreise der allgemeinen Bildungswissenschaften liegen, jeder Gebildete davon auf der Schule etwas „gehabt" hat und sich damit soweit er will weiterbeschäftigen kann. Das Studium der Theologie, Jurisprudenz, Medizin macht dagegen seine Jünger zu Wissenden, denen die anderen als Laien gegenüberstehen.

Fürs zweite leidet die Einschätzung des wissenschaftlichen Wertes der Oberlehrertätigkeit darunter, dafs der Oberstufe, wo der Unterricht dem der Universität verwandt wird und zuletzt unmittelbar an sie heranführt, die an Klassen- und Schülerzahl weit gröfsere Unterstufe gegenübersteht, wo erst in sehr allmählicher Steigerung das Wissenschaftliche neben dem Elementaren zur Geltung kommt.

Fürs dritte haben gottesdienstliche Handlungen allezeit für etwas Feierlicheres, richterliche Erkenntnisse für etwas Hoheitsmäfsigeres und Heilungen von schwerer Krankheit für etwas Kunstvolleres gegolten, als Förderung der Knaben in der Schule.

Nein, es bleibt dabei, die Höhe des Ansehens, welche der Oberlehrerstand erreichen kann, hängt wesentlich davon ab, nicht dafs jeder einzelne, aber dafs der Stand als Ganzes genommen eine wissenschaftliche Tätigkeit in Wort und Schrift, in Vorträgen und literarischen Veröffentlichungen entfaltet. An tüchtigen wissenschaftlichen Leistungen der Oberlehrer merkt das Publikum am besten, dafs sie doch auch etwas haben, worin sie anderen Leuten über sind.

Hieraus würde nun freilich noch nicht mit Notwendigkeit folgen, dafs darum auch die in den Programmabhandlungen gegebene Gelegenheit zu wissenschaftlichen Veröffentlichungen erhalten bleiben müfste. Aber ehe man ein solches Kapital an geistigen Werten, wie es unsere deutsche Programmliteratur in sich birgt, einfach preisgäbe, bedarf es doch noch einer sehr ernsten Erwägung, ob nicht erhebliche Vorteile mit dieser in Deutschland altüberkommenen Art von Literaturerzeugnissen noch heute verbunden sind.

Wie alle Einrichtungen im Lauf der Zeit einer Abänderung bedürfen, um sie den veränderten Verhältnissen wieder anzupassen, so wird es freilich auch bei den Programmabhandlungen geschehen müssen.

Es mufs Fürsorge dafür getroffen werden, dafs die geistige Arbeit, die auf die Programmabhandlungen verwandt wird, nicht minder lohnend sich erweist, als bei Abhandlungen, die in einer Zeitschrift, einem Sammel-

Digitized by Google

werk oder als einzelner Verlagsartikel erscheinen. Der Verfasser einer Programmabhandlung mufs auf ebenso weite Verbreitung seiner Schrift rechnen dürfen und auf ein gleich hohes Honorar.

Nun besteht für die städtischen Anstalten in Berlin schon lange eine Veranstaltung, die den buchhändlerischen Vertrieb der Programmabhandlungen sichert. Die Weidmannsche Buchhandlung als Rechtsnachfolgerin der vor kurzem in sie aufgegangenen Firma R. Gaertner's Verlag (H. Heyfelder) steht mit der Stadt Berlin in einem Vertragsverhältnis, wonach sie alle als besondere Beilagen ausgegebenen Programmabhandlungen in Verlag nimmt.

Warum sollte diese Einrichtung, die in Berlin sich vortrefflich bewährt hat, nicht einer Übertragung auf ganz Deutschland fähig sein? Will man es und leistet man dem Verleger dasselbe, was Berlin gewährt, so wird auch für andere Städte und die einzelnen Bezirke der Staatsanstalten immer die Verlagsfirma sich finden, die zu einem solchen Übereinkommen bereit ist.

Jedem Autor liefse sich hierbei gestatten, eine beliebige Anzahl von Exemplaren zu den der Stadt oder dem Staat zu liefernden hinzuzubestellen, wobei er nur für Papier, Druck des Titelblatts und das Heften die Kosten zu tragen hätte, wogegen er mit halbem Gewinn an dem vom Verleger erzielten Absatz beteiligt sein würde.

Als Format empfiehlt sich Grofs-Oktav, wie es in Österreich und in Süddeutschland zur Anwendung kommt und auch in Norddeutschland schon mehrfach Eingang gefunden hat.

In der Honorarfrage stünden die Autoren im Vergleich mit der Aufnahme ihrer Abhandlungen in Zeitschriften und Sammelwerken ungünstiger. Es ist daher die Forderung gerechtfertigt, dafs der Herausgeber der Programmabhandlung, also die Anstalt, ein angemessenes Honorar dafür dem Autor zahlt. Der Etatsposten brauchte darum noch nicht erhöht zu werden, es mufs nur gestattet sein, die beim Ausfall einer Programmabhandlung in einem Jahr gemachten Ersparnisse auf das nächste oder ein späteres Jahr zu übertragen.

Erscheinen die Programmabhandlungen gesondert und in buchhändlerischem Verlage, so werden sie viel allgemeiner bekannt und sind weit leichter erhältlich, als Artikel in Zeitschriften und Sammelwerken, wozu noch kommt, dafs die Anstalt selbst einen Vorrat zur Abgabe auf entsprechende Gesuche zu behalten pflegt.

Die Verteilung der Programmabhandlungen an das Elternpublikum der Anstalt, der Austausch mit den anderen deutschen Oberschulen, die Übersendung an die Behörden, das alles sind Mittel, der Arbeit eine Bekanntheit und Beachtung zu verschaffen, auf die bei einer anderen Art der Veröffentlichung nur in den seltensten Fällen zu rechnen ist.

Wie bisher, so wird es auch, zumal nach Durchführung der Abänderungen, genug Schulmänner geben, die gern eine Programmabhandlung cshreiben. Jedenfalls mufs es eine völlig freiwillige Leistung sein.

Digitized by Google

Nicht so viel Gegnerschaft wie die Programmabhandlungen haben die Schulnachrichten gefunden, doch sind auch gegen ihre Beibehaltung Stimmen laut geworden. Es läfst sich darauf nur antworten: wenn wir die gedruckten Schulnachrichten nicht mehr hätten, so würde das Verlangen nach ihnen sich bald wieder aufs stärkste regen.

Es ist nicht richtig, dafs die Schulnachrichten der verschiedenen Anstalten sich kaum wesentlich voneinander unterscheiden. Sie bieten vielmehr alle eine ganze Reihe wichtiger individueller Züge ihrer Anstalt. Dahin gehören die Tabellen über die Lehrer und die Unterrichtsverteilung, die Angaben über Lektüre und Ausarbeitungen, Aufsätze, Fachaufsätze, mathematische Prüfungsaufgaben, dahin die Mitteilungen über den Religionsunterricht der verschiedenen Bekenntnisse, über den Betrieb in den technischen Fächern, dahin ebenfalls die Schulgeschichte des Jahres in ihren Hauptlinien unter näherem Eingehen auf Bedeutsameres, dahin ferner die Statistik über den Schülerbestand, die Religions- und Heimatsverhältnisse der Schüler, die Reifgesprochenen, dahin endlich die Verzeichnisse der Neuerwerbungen für die Sammlungen, der Stand der Stiftungen und öffentliche Ankündigungen verschiedener Art. Die Auszüge aus den Verfügungen der Behörden lassen vielfach die provinziellen und auch die örtlichen Verschiedenheiten hervortreten.

Überdies ist der Höhepunkt in der Unifizierung der Anstalten schon seit geraumer Zeit wieder überschritten. Die preufsischen Lehrpläne von 1892 bezeichnen ihn, damit gleichzeitig aber begann man eine gröfsere Freiheit in der Lehrverfassung und dem Lehrgang wieder zu begünstigen und hierin taten die Lehrpläne von 1901 nebst den neuen Bestimmungen über die Berechtigungen einen guten Schritt weiter.

Woher sollte man sich über alle die besonderen Verhältnisse einer jeden Schule unterrichten, wenn die Schulnachrichten nicht da wären? Aus dem Archiv der Anstalt? Das ist nicht jedermann zugänglich, bietet auch nicht einmal alles, was die Schulnachrichten bringen, von dem erhöhten Zeitaufwand ganz erst zu schweigen. Aus den behördlichen Veröffentlichungen? Die geben meist nur das Allgemeine, die Verordnungen für den ganzen Dienstbereich und die Gesamtziffern aus dem Schulbetrieb.

Die Schulnachrichten sind begehrt bei den Eltern der Schüler und bei den Amtsgenossen an anderen Anstalten. Sie können den ehemaligen Schülern zu lieben Gedenkblättern an ihre alte Bildungsstätte werden.

Es wäre nicht wohlgetan, mit der Verzichtleistung auf sie ein solch berechtigtes und wertvolles Interesse unbefriedigt zu lassen und dadurch die Beteiligten gleichgültiger zu stimmen.

Den Behörden dienen die Schulnachrichten zur Erleichterung ihrer mühevollen und schwierigen Pflicht, von der Eigenart der einzelnen Schule eine möglichst genaue Kenntnis zu erlangen.

Digitized by Google

Die Schulnachrichten besitzen aber nicht nur einen zeitweiligen praktischen und ethischen Wert, sondern einen dauernden wissenschaftlichen. Sie bilden eine völlig unersetzliche Fundgrube für schulgeschichtliche Forschungen, sie bieten die statistischen Unterlagen, ohne die viele vortreffliche Arbeiten über Unterrichtsfragen, über soziale Verhältnisse u. a. m. gar nicht hätten geliefert werden können.

Einzelne verbesserungsbedürftige Bestimmungen sind noch lange kein genügender Grund, die Beseitigung der Schulnachrichten zu verlangen.

Bei der Frage nach der Beibehaltung oder dem Fortfall der Schulprogramme ist endlich auch das geistige Band nicht gering zu veranschlagen, das sie um alle Oberschulen deutscher Zunge schlingen, ein Band, dessen Wert auf den entfernten Aufsenposten des Deutschtums gerade am höchsten gewürdigt wird.

Digitized by Google

I.

Schulgeschichte.

K. Erbe.

1901 und 1902.

I. Geschichte einzelner Anstalten.

A. Gymnasien und Progymnasien.

Einen schätzenswerten Nachtrag zur Geschichte des *Friedrichs-Gymnasiums zu Berlin* (Jb. XV, 1) bildet die Veröffentlichung von vier Gedächtnisreden auf verdiente Lehrer dieser Anstalt: von dem zweiten Direktor Kempf auf Professor *Püschel* († 1884), von Obl. Joh. Müller auf Direktor *Kempf* († 1894) und Obl. *Bischoff* († 1897) und von Obl. J. Fischer auf Professor *R. Müller* († 1898). Verschieden war die wissenschaftliche Richtung der gefeierten Männer: der erste hat sich namentlich als erster Bearbeiter des französischen Romans „Le chemin de longue estude" von Christine de Pizan (15. Jahrhundert) einen schriftstellerischen Namen erworben, der zweite als Herausgeber des Valerius Maximus (1854 und 1888), der dritte durch sein Buch „Gespräche Friedrichs des Grofsen mit H. de Catt und Marchese Lucchesini"; der vierte dagegen hat ganz seinem Berufe gelebt. Nicht minder verschieden waren Gemütsart und Schicksale dieser Gelehrten; so führen diese Reden mannigfaltige Bilder von Freude und Leid im Lehrerberufe an unserem geistigen Auge vorüber.

Über das erste Vierteljahrhundert des *Leibniz-Gymnasiums zu Berlin* erstattet Obl. Dr. Panofsky Bericht mit genauer Berücksichtigung der in dieser Zeit eingetretenen Wandlungen der Lehrpläne und Aufzählung der Lehrer, der gestorbenen Schüler, der Abiturienten und der Programmabhandlungen. Seit 1882 hat dieses Gymnasium bis Untersekunda „Wechselcöten", d. h. je zwei Jahresklassen, von denen die eine an Ostern, die andere an Michaelis beginnt; an Obersekunda und Unterprima bestehen halbjährliche Kurse mit halbjährlicher Versetzung; die Primaner behalten je zwei Jahre lang dieselben Lehrer. Die Zahl der

Digitized by Google

Schüler, die 1883 ihren höchsten Stand (ohne Vorklasse 544) erreicht hatte, ist seither wie an anderen berlinischen Gymnasien infolge der Übersiedlung vieler Familien nach neuen Stadtteilen und der Errichtung von Realschulen gesunken; im Berichtsjahre waren es ihrer 351. Ein besonderer Abschnitt „der fakultative technische Unterricht" enthält Mitteilungen über das erfreuliche Gedeihen zweier Spielstunden unter Aufsicht von Lehrern und einer „Ruderabteilung" für Angehörige der vier Oberklassen.

Das *K. Wilhelms-Gymnasium zu Berlin* (als Progymn. gegründet 1858, zum Gymn. erweitert 1861, seit 1860 unter Leitung des jetzigen Geheimen Regierungsrats Prof. Dr. Kübler stehend) hat seinem hochverdienten Direktor zur Feier seiner 40jährigen Amtsdauer „Erinnerungsblätter aus der Geschichte der Schule, von Prof. Gleditsch" gewidmet. Dem Zwecke der Schrift entsprechend ist der Verfasser vornehmlich bemüht, zu veranschaulichen, wie sich in der Anstalt Begeisterung für das klassische Altertum mit christlicher Gesinnung und warmer Vaterlandsliebe verbindet. Deshalb weilt er mit besonderer Liebe bei den Höhepunkten des Schullebens, den Ehrentagen der Anstalt, religiösen und vaterländischen Feiern und den seit 1867 mehrfach mit Glück unternommenen Aufführungen altklassischer Schauspiele.

Nur kurz erwähnt seien die vereinigten Schulnachrichten über das *Evangelische Obergymnasium A. B.* und die damit verbundene *Knaben-Elementarschule* und über die *Evangelische Mädchen-Elementar- und -bürgerschule zu Bistritz* in Siebenbürgen, verfafst von den Direktoren G. Fischer und K. Weingärtner. Sie erstrecken sich blofs auf das vorhergegangene Schuljahr, gewähren aber einen lehrreichen Einblick in die eigenartigen Verhältnisse der siebenbürgischen Schulen. Besonders rühmenswert ist die Opferwilligkeit aller Kreise, durch die u. a. in kurzer Zeit die zum Neubau des Gymnasiums erforderlichen Mittel sichergestellt wurden.

Verhältnismäfsig rasch, aber stofsweise hat sich nach dem Berichte von Dir. Dr. Cüppers das *Progymnasium zu Borbeck* in der Rheinprovinz, dem gröfsten nichtstädtischen Gemeinwesen des Reichs, aus der Volksschule entwickelt. 1873 wurde von dieser eine „katholische Knaben-Mittelschule" zunächst mit einer Klasse von 15 Schülern abgetrennt. Schon im folgenden Jahre umfafste die neue Anstalt drei Klassen, dann aber trat infolge des wirtschaftlichen Niedergangs für 10 Jahre ein Stillstand ein; längere Zeit blieb sogar eine der drei Lehrstellen unbesetzt. Mitte der Achtzigerjahre hob sich die Anstalt wieder, und es trat eine vierte Lehrstelle hinzu. Um den Schülern den Zugang zu Gymnasien und Realschulen zu ermöglichen, begann man einige Jahre lang den fremdsprachlichen Unterricht gleichzeitig mit Latein und Französisch; 1898 trennte man statt dessen die Schüler für die betreffenden Stunden in Lateiner und Realisten. 1901 aber führte das Verlangen der Bürgerschaft nach einer berechtigten Anstalt zu der Errichtung eines Progymnasiums mit nicht allgemein verbindlichem Unterricht im Griechischen und dessen

Digitized by Google

Ersatz durch Englisch; im gleichen Jahre bezog die Schule einen von der Stadt erstellten prächtigen Neubau. Nach der Zahl der Englisch lernenden Schüler überwiegt gegenwärtig das Verlangen nach humanistischer Bildung.

Obl. Dr. Rudkowskis ausführliche Beschreibung der Stiftungen des *Elisabeth-Gymnasiums zu Breslau* (vgl. Jb. XV, 3) hat mit der Veröffentlichung des dritten und vierten Teils (1671—1900) ihren Abschlufs erreicht; sie umfafst im ganzen 116 Nummern. Auch im 18. Jahrhundert hat sich ein Rektor, Arletius (1761—84), durch reiche Stiftungen einen Namen gemacht; eine derselben, für Töchter von Lehrern der Schule im Falle ihrer Verheiratung „als Beihilfe zur Ausstattung und Hochzeit" bestimmt, ist jetzt auf 145 600 M. angewachsen. Für die Lehrer freilich waren die ihnen insbesondere gewidmeten Stiftungen eher nachteilig, da der Rat es sich um so weniger angelegen sein liefs, in angemessener Weise für sie zu sorgen. Nach einer von dem Herausgeber beigefügten, sehr lehrreichen Aufstellung betrug 1780 bei allen Lehrern aufser dem Rektor das Einkommen aus Vermächtnissen und Stiftungen weit mehr als das „Salarium und Deputat", beim ersten Professor z. B. jenes 188, dieses 75 Rth. Das Gesamteinkommen sämtlicher Lehrer aber war viel geringer als das der entsprechenden städtischen und staatlichen Beamten.

Das *k. k. Gymnasium zu Brixen*, dessen Geschichte zu schreiben Prof. Ammann begonnen hat, ist aus einer Domschule hervorgegangen, deren Vorhandensein schon fürs 11. Jahrhundert bezeugt ist; ihre Schüler, die für den geistlichen Stand bestimmt waren, hiefsen Clericuli oder Clericelli. Im 15. Jahrhundert wurden drei Gattungen von Schülern unterschieden: die 8 Choralisten, die bei allen Gottesdiensten aufser der Mette mitzuwirken hatten, die Präbendisten, die etwas weniger in Anspruch genommen wurden, und die Externen, die sich selbst zu verpflegen und Schulgeld zu zahlen hatten. Dieses betrug damals viertelj. für einen Adeligen 30, für den Sohn eines reichen Bürgers 15, für ein „gemeines Bürgerkind" 9 Kreuzer. Die Gesamtzahl der Schüler war in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts r. 70; sie wurden in 2 Klassen von 2 Lokaten unterrichtet, deren Berufung und Beaufsichtigung Sache eines Domherrn, des Scholastikus, war. Zu Anfang des 17. Jahrhunderts veranlafste der Fürstbischof Christoph IX. die Erweiterung der Schule zu einem fünfklassigen Gymnasium mit 5 Lehrern, deren erster den Titel Präfectus führte; der wirkliche Direktor aber blieb der Scholastikus, der jetzt auch Summus Scholasticus genannt wird. Dieser hielt an seinen Rechten hartnäckig fest, auch den Bischöfen gegenüber, obgleich diese die Schule grofsenteils unterhielten; mehrere Versuche der letzteren, das Gymnasium durch Aufsetzung einer poetischen und rhetorischen Klasse mit jesuitischen Lehrern auszubauen, scheiterten an seinem Widerstand. Von 1784 an hatte die Anstalt zahlreiche Wandlungen durchzumachen. Zunächst wurde sie den neuen österreichischen Lehrplänen angepafst; einige Veränderungen brachte

Digitized by Google

sodann 1803 der Übergang der Landeshoheit an Österreich. Der zweimalige Wechsel derselben zwischen Bayern und Österreich hatte jedesmal die Durchführung der bayerischen oder der österreichischen Schulverfassung zur Folge. Nach Wiederherstellung des Friedens, 1810, wurde die Anstalt in eine Studienschule mit drei zweijährigen Klassen verwandelt; schon 1816 aber erfolgte die Wiederherstellung des Gymnasiums.

Die Vorgeschichte des *Gymnasiums zu Brühl* hat Dir. Dr. Mertens 1900 (s. Jb. XV, 3) bis zum Jahre 1821 verfolgt. Aus Anlafs der Anerkennung des Gymnasiums und der Einweihung eines neuen Schulgebäudes veröffentlicht nun derselbe eine durch zahlreiche Tabellen über Besuch der Schule, Lehrer und Schüler erläuterte „knappe Chronik" der Anstalt. Nach dieser wurde 1865 ein neuer Anlauf zur Gründung einer höheren Schule genommen und zwar durch Errichtung einer „Fortbildungsklasse", in Wirklichkeit einer Gymnasialsexta. Schon war man bis zur Eröffnung einer Gymnasial-Obersekunda fortgeschritten, als — hauptsächlich in der Erwartung, so einen gröfseren Schülerzuzug von aufsen zu erhalten — vorübergehend zu dem Lehrplan einer höheren Bürgerschule übergegangen wurde. Da sich diese Hoffnung nicht erfüllte, kehrte man zu der ursprünglichen Richtung zurück; 1879 wurde die Anstalt als Progymnasium anerkannt, 1899—1902 vollzog sich ihr Ausbau zum Vollgymnasium. Um die wachsende Zahl der auswärtigen Schüler noch mehr zu steigern, wurde 1898 ein städtisches Alumnat errichtet.

Eine Geschichte der *Gymnasiumsbibliothek zu Freiburg i. B.*, verbunden mit einem für deren Verständnis unentbehrlichen Abrifs der Entwicklung der Anstalt selbst hat Prof. Dr. H. Mayer verfafst. Das Bedürfnis einer Gymnasialbibliothek machte sich erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts geltend, nachdem eine mehrhundertjährige Verbindung der Anstalt mit der Universität aufgelöst worden war. Im Jahr 1572 nämlich war (wie etwas früher in Tübingen s. Jb. X, 14) zwischen die städtische Lateinschule und die Universität eine Art Obergymnasium, das Pädagogium, eingeschoben worden, das unter zwei Professoren der Artistenfakultät stand. 1620 hatten sodann die Jesuiten mit der Universität auch das Pädagogium übernommen und dieses in ein sechsklassiges Gymnasium verwandelt; nach Aufhebung des Jesuitenordens hatte die Fürsorge für das Gymnasium zwei Jahrzehnte lang der frei gewordenen Universität obgelegen. Dieser eigentümlichen Verbindung machte die Einziehung der elsässischen Stiftsgüter, auf die das Gymnasium angewiesen gewesen war, durch die französische Regierung ein Ende. Jetzt wurde der Mangel einer Bibliothek fühlbar; der Benediktinerorden aber, der sich einige Jahre der mittellos gewordenen Schule annahm, hatte kein Geld für eine Bibliothek übrig. Dagegen verlangte die badische Regierung gleich nach der Besitzergreifung die Errichtung einer solchen. Der Grund zu dieser wurde jedoch erst 1816 dadurch gelegt, dafs die Universität nach langem Sträuben dem Gymnasium 110 doppelt vorhandene Bände überwies. Dann geschah nichts bis zum Jahre 1839, in dem man die

Digitized by Google

bisher zu Schülerprämien verwendete Summe zur Anschaffung von Büchern zu verwenden begann, was sich natürlich nicht auf die Dauer rechtfertigen liefs. So wurde 1842 endlich eine (zunächst recht bescheidene) Summe für Bibliothekzwecke ausgeworfen. Nun ging es rasch voran, zumal zu dem wachsenden Staatsbeitrag auch namhafte Schenkungen traten.

Prof. Dr. Schneider, dem das *Gymnasium Ernestinum zu Gotha* bereits eine Geschichte seines Cönobiums und wertvolle Mitteilungen über die Schätze seiner Bibliothek verdankt (vgl. Jb. X, 10 und XII, 1), hat nun auch mit glücklichem Erfolg die schwere Aufgabe gelöst, eine „biographische Zusammenstellung sämtlicher Lehrer des Gymnasium illustre" zu bearbeiten, von dem Jahre 1524 an, in dem dieses an die Stelle der zwei in Verfall geratenen Pfarrschulen trat, bis zu dem Jahre 1859, in dem es mit dem seit 1836 selbständig bestehenden Realgymnasium zu dem Gymnasium Ernestinum verschmolzen wurde. Es sind nicht weniger als 240 Schulmänner, über deren Lebenslauf, amtliche und schriftstellerische Tätigkeit wir eingehend unterrichtet werden; zahlreiche Anmerkungen erwähnen aufserdem wichtige Vorkommnisse im Leben der Anstalt oder Tatsachen untergeordneter Art, die für die betreffenden Personen oder Verhältnisse bezeichnend sind.

Zur Erinnerung an das 350jährige Jubelfest der *K. sächsischen Fürsten- und Landesschule zu Grimma*, das im September 1900 gefeiert worden ist, sind drei stattliche Schriften erschienen, die mit einander ein grofses, inhaltreiches Stück sächsischer Familien-, Schul- und Landesgeschichte darstellen. Den Inhalt der ersten von Prof. Dr. Meyer verfafsten Schrift bildet eine durch zahlreiche Bilder geschmückte, ausführliche Schilderung der glänzenden Festfeier. Die zweite, von Prof. Dr. Pöschel gibt für die Jahre 1849—1900 ausgeführte Lebensläufe der 7 Rektoren und 51 Lehrer, die in dieser Zeit an der Schule gewirkt haben, aufserdem der Haus- und Rentbeamten, der Schulärzte und der Wirtschaftsverwalter der Anstalt. Die dritte, ein stattlicher Grofsoktavband, ist ein von Pfarrer Fraustadt bearbeitetes Grimmenser Stammbuch, das nicht nur alle erhältlichen Angaben über die Lebensverhältnisse der 7483 Schüler, die von 1550 bis 1900 in die Anstalt eingetreten sind, mitteilt, sondern auch deren verwandtschaftliches Verhältnis zu anderen Schülern sächsischer Fürstenschulen namhaft macht.

Als ein Werk der inneren Mission ist das *Evangelische Gymnasium zu Gütersloh* entstanden, auf dessen erstes Halbjahrhundert Dir. Prof. Dr. Lünzner einen Rückblick wirft. Das gläubige Vertrauen, mit dem im August 1849 der Plan zur Errichtung dieser Anstalt gefafst wurde, hat sich glänzend gerechtfertigt. Im Juni 1851 wurde sie mit 16 Schülern eröffnet, Ende 1854 erlangte sie schon die Rechte eines öffentlichen Gymnasiums; in wenigen Jahren war also erreicht worden, was sonst erst nach Jahrzehnten zu stande kommt. Die fortwährende Erhöhung des Aufwands (von 16—18 000 M. in den Fünfzigerjahren auf 85 700

Digitized by Google

für 1901) verursachte allerdings mancherlei Sorgen; die Schule hat aber auch diese Schwierigkeit überwunden. Die Errichtung von Parallelabteilungen wird grundsätzlich vermieden, damit die erziehliche Aufgabe der Anstalt nicht durch eine zu grofse Schülerzahl beeinträchtigt werde.

Das *Jesuitendrama* haben in letzter Zeit mehrere Gelehrte (Reinhardstöttner, Dürrwächter, Zeidler u. a.; vgl. Jb. XIV. 5 und XII, 1) zum Gegenstand eingehender Untersuchungen gemacht; mit Recht aber wird betont, dafs vor allem die Bearbeitung des in den einzelnen Gymnasien vorhandenen Stoffes erforderlich sei. Denn die Ratio Studiorum ist bei aller Anerkennung der Bedeutung der Deklamationen und Aufführungen für Schule und Orden doch in ihrer Empfehlung sehr zurückhaltend: sie sollen (nach der Ratio von 1599) lateinisch sein, nur sehr selten aufgeführt werden, heilige und fromme Gegenstände behandeln und keine weiblichen Rollen enthalten. So hing das Gedeihen des Schuldramas gröfstenteils von persönlichen und örtlichen Verhältnissen ab. — Für *Hildesheim* nun hat die vorliegende Aufgabe in mustergültiger Weise Obl. Dr. R. Müller behandelt. Diese Anstalt (vgl. Jb. XIII, 4) war für das Schultheater lange ein besonders günstiger Boden: die Professoren waren von dem Wunsche beseelt, in der grofsenteils evangelischen Stadt zu zeigen, was die Schule leisten könne; das Volk in Stadt und Stift brachte den Aufführungen lebhafte Teilnahme entgegen, auch dem bischöflichen Hofe und dessen vornehmen Gästen boten sie eine willkommene Kurzweil. So ging man weit über die von der Ratio gezogenen Grenzen hinaus und schenkte wiederholten Einsprachen des Provinzials höchstens auf einige Zeit Beachtung. Sieben Theatervorstellungen im Jahre waren nichts Ungewöhnliches; dabei wurde auf glänzende Ausstattung, auf musikalische Begleitung, zuletzt auch auf Einzel- und Chortänze sehr viel Mühe, Zeit und Geld verwendet. Die Stoffe wurden nicht nur der Bibel und der Heiligenlegende, sondern auch der alten, neueren und neuesten Geschichte entlehnt; die Aufführungen nahmen bis zu 4 Stunden in Anspruch. Im 18. Jahrhundert aber liefs der Eifer der Lehrer und die Teilnahme der Gebildeten allmählich nach; als der Orden aufgehoben wurde, hatte sich auch sein Schauspiel überlebt. Nachdem man zuletzt Stücke der neuesten Literatur gegen Eintrittsgeld vorgeführt hatte, hörten die Schulvorstellungen 1789 ganz auf. — S. auch *„Jesuitendrama“* unter IV.

Auf ein bisher weniger beachtetes Gebiet, die Schulschriften der älteren Zeit, lenkt die Aufmerksamkeit Prof. Dr. Mollmann durch eine Zusammenstellung der erhaltenen Schulschriften des *Kneiphöfischen Stadt-Gymnasiums zu Königsberg i. Pr.* mit kurzen Inhaltsangaben derselben. In einer launig geschriebenen Einleitung führt er den Nachweis, dafs bezüglich der Festreden und -schriften in früheren Jahrhunderten noch weit mehr als in unserer Zeit geleistet worden sei. Ein Jahresbericht, wie ihn jetzt die gröfseren Anstalten auszugeben haben, wurde für obiges Gymnasium erstmals 1819 als Anhang zu einer Einladungsschrift aus-

Digitized by Google

gegeben; eine diesbezügliche Vorschrift aber erging für Preufsen erst 1824. Bis dahin waren die Schulschriften hauptsächlich Einladungen zu den öffentlichen Prüfungen, zu der Einführung neuer Lehrer, zu Schüleraufführungen verschiedener Art, zu Freuden-, Gedächtnis- oder Trauerfeiern; auch Glückwünsche wurden nicht selten im Namen der Anstalt oder der Schüler in Schulschriften dargebracht. Fast immer war eine Abhandlung oder ein Gedicht beigefügt. Die meisten dieser Gelegenheitsschriften sind verloren gegangen, immerhin konnte der Herausgeber u. a. deren 5 für 1790, 4 für 1791 und 3 für 1794 namhaft machen.

Den deutschen Tonmeistern, die als *Kantoren der Thomasschule zu Leipzig* gewirkt haben, ist „ein biographisches Denkmal" von F. Lampadius gesetzt worden. Es sind 26 Lebensbilder, die er zusammenstellt; drei der Gefeierten fallen noch ins 15. Jahrhundert; ununterbrochen ist die Reihe seit 1531. Als unbedeutend ist keiner dieser Männer zu bezeichnen; viele nehmen in der Geschichte der Tonkunst eine ganz hervorragende Stelle ein; wir erinnern neben J. S. Bach nur an Schelle (bis 1701), der als ein Vorläufer Bachs und als Schöpfer der evangelischen Kirchenmusik betrachtet werden kann, und an Hiller (bis 1800), den Vater des deutschen Singspiels und Herausgeber des für ganz Deutschland vorbildlich gewordenen sächsischen Choralmelodienbuchs.

Zu den *Afranischen Ecce-Blättern* (Lebensbeschreibungen und Bildnissen ehemaliger Lehrer, Beamten und Schüler der Fürsten- und Landesschule St. Afra zu Meifsen vgl. Jb. XV, 7) ist nun ein gemeinsames Titelblatt und Inhaltsverzeichnis erschienen, das zugleich auf Dr. Kreyssigs Afraner-Album und dessen Nachträge hinweist. Solcher Nachträge liegen nun zwei Bände vor, bearbeitet von Pfarrer P. H. Kreyssig; der zweite enthält auch ein Register zu dem Album von 1876 und seinen beiden Nachträgen.

Die Geschichte des *K. Katholischen Gymnasiums an Marzellen zu Köln* hat in den Anstaltsprogrammen von 1886, 1888 und 1889 ihre Darstellung gefunden: die Entwicklung der Anstalt in dem ersten Jahrzehnt der preufsischen Ära konnte jedoch dort nicht mit der gebührenden Ausführlichkeit geschildert werden, da wichtige Aktenstücke nicht zur Verfügung standen. Nach Erschliefsung dieser Fundgruben hat es Dir. Prof. Dr. Milz unternommen, diese Lücke auszufüllen. Es fiel der auf die Fremdherrschaft folgenden preufsischen Verwaltung sehr schwer, die teilweise mifstrauische Bevölkerung mit Vertrauen zu erfüllen, den Geist der neuen Zeit zur Geltung zu bringen und tüchtige Lehrer für das (zunächst einzige) kölnische Gymnasium zu gewinnen. Es mufsten anfangs die meisten Lehrer aus Bayern berufen werden, wo man ihrer Auswanderung grofse Schwierigkeiten in den Weg legte; die tüchtigsten unter den mit Mühe gewonnenen Lehrkräften aber suchte die niederländische Regierung durch glänzende Anerbietungen für ihre Universitäten wegzufangen. Die befriedigende Regelung aller Verhältnisse war vorzüglich das Verdienst von Dir. Dr. Grashof; am Ende des besprochenen Zeitraums

Digitized by Google

(1815—25) waren die neuen Schulverhältnisse so eingebürgert, dafs man zur Errichtung eines zweiten Gymnasiums schreiten konnte.

Das *Gymnasium Fridericianum zu Laubach* in Hessen, zu dessen 25jährigem Bestehen Prof. Dr. Röschen eine durch Abbildungen geschmückte Festschrift herausgegeben hat, ist eine Schöpfung des gräflichen Hauses Solms-Laubach, das bei der Gründung die Besoldungen übernahm, während die Stadt sich nur zur Herstellung der Räumlichkeiten verpflichtete. Dafs eine solche Anstalt Bedürfnis war, zeigte sich bald: schon 1880 konnte sie zum Vollgymnasium erweitert werden. Deshalb wurde sie 1890 vom Staate übernommen; das gräfliche Haus trägt aber auch fernerhin einen grofsen Teil der Kosten. — Schon früher (1555—1791) besafs Laubach eine gelehrte Anstalt. eine Lateinschule, über deren Lehrer und Ordnungen eingehende Mitteilungen gemacht werden konnten. Sie hatte zuerst einen, dann zwei, von 1702 an 3 Lehrer. Die Schüler waren nach der Schulordnung von 1581 in 5 Klassen geteilt, die drei obersten aber waren beim Lesen der Schriftsteller vereint. In I und II wurde Griechisch, in I auch Rhetorik und Dialektik getrieben. Im 16. Jahrhundert erhielten beide Lehrer die „Kost zu Hofe", zu Anfang des 18. Jahrhunderts hatte der Rektor von jeder Hochzeit ein Gericht anzusprechen. Die Aufhebung der Schule war die Folge der Verarmung der Stadt durch den siebenjährigen Krieg.

Lüneburg besafs bis 1819 zwei vollständige Gymnasien, die Johannis- und die *Michaelisschule*; die Geschichte der letzteren, die infolge des Niedergangs der Stadt im genannten Jahre aufgehoben wurde, verfolgt Prof. Görges in ausführlicher Behandlung von der Reformationszeit bis ans Ende. Die Anstalt hatte im 16. Jahrhundert 4 Klassen mit 5 Lehrern (Rektor, Konrektor, Kantor, Klostermeister und Hypodidaskalus), im 17. 6 Klassen mit 6 Lehrern (Rektor, Konrektor, Kollega III—VI), im 18. wieder 5 Klassen aber 7 Lehrer (Rektor. Konrektor, Subkonrektor, Kantor, Quintus, Sextus, Schreib- und Rechenmeister). Nach einem Stundenplan von 1576 erhielten die Schüler von I in diesem Jahre 15 Stunden Latein, 1 Griechisch, 2 Hebräisch, 1 Rechnen, 4 Musik und 2 Dialektik; dazu kamen Privatstunden, die besonders zu bezahlen waren. Im 18. Jahrhundert macht sich die neue Zeit geltend: in wöchentlich 6 Privatstunden unterrichtet der Rektor in Dichtkunst, Erdbeschreibung, Briefstiel, Naturlehre und Mathematik; der Konrektor in Astronomie, Geschichte und deutscher Sprache. In der älteren Zeit wurden am Gregoriusfest und an Fastnacht Komödien aufgeführt; später traten an deren Stelle Actus oratorii, an denen sich mehrere Schüler beteiligten. Bis 1683 betrachteten alle Rektoren ihr Amt als Durchgang für eine kirchliche Stellung; doch waren unter ihnen bedeutende Persönlichkeiten, namentlich Mauwer (1565—71) und Buno (1653—72). Unter jedem von beiden erhielt die Anstalt neue Gesetze; die Mauwerischen waren in leicht lernbaren lateinischen Jamben abgefafst. Buno war auch der Verfasser mehrerer Lehrbücher, in denen er, auf Harsdörfer und Schupp hinweisend, die „emblematische

Digitized by Google

Methode" anwendete, d. h. das Bestreben verfolgte, den Kindern das Lernen durch Einlegung von Fabeln, Spielen und Schwänken, sowie durch mnemonische Hilfsmittel möglichst angenehm zu machen.

Anziehende Lebensskizzen der Lehrer des *K. Domgymnasiums zu Magdeburg* (vgl. Jb. XI, 5) hat (zunächst für 1675—1700) Obl. Dr. Laeger bearbeitet. Wir erfahren daraus, dafs diese Schule während der genannten Zeit 4 Rektoren, 6 (mit einem zum Rektor vorgerückten 7) Konrektoren, 3 (mit 2 zu Konrektoren beförderten 5) Subkonrektoren, 6 Kantoren, 4 Infimi und 1 Summissarius hatte, und dafs keiner dieser Lehrer um mehr als eine Stufe vorrückte. Die bedeutendsten Schulmänner waren die 2 ersten Rektoren, Lohmeier Vater und Sohn; der erste gab der Anstalt eine treffliche Verfassung, der zweite machte sich durch geschichtlich-genealogische Arbeiten einen Namen. Jener las in 10 Wochenstunden Theologie, Logik und Rhetorik, Cicero und Isokrates, woneben er in ebenso vielen Stunden „Privatinformation" erteilte. — Der erste Rektor starb im Amt, der zweite nahm schon nach einem Jahre einen Ruf nach Lüneburg an, der dritte liefs sich ein kirchliches Amt übertragen, der vierte wurde mit vollem Gehalt in den Ruhestand versetzt. Weniger gnädig zeigte sich das Domkapitel gegen andere Lehrer. Einer der Kantoren, der, dreifsigjährig und verheiratet, ein Jahr nach seiner Berufung krank wurde, erhielt die Weisung, sich nach einem anderen Dienste umzusehen und bekam erst nach wiederholtem Flehen 15 Taler Reisegeld; der Witwe eines anderen, die fünf unmündige Kinder hatte, wurde ein halbjähriges Gnadengehalt verwilligt.

Wie leicht man es früher mit der Gründung höherer Schulen nahm, zeigt die Geschichte des *K. Gymnasiums zu Meppen*, die von Dir. Prof. Dr. Ruhe abgefafst und durch Beigabe von Abbildungen, Stunden- und Haushaltplänen erläutert worden ist. Die Stadt besafs, als sie die Reformation einführte, eine (wohl im 14. Jahrhundert errichtete) Lateinschule; diese ging daran zu Grunde, dafs der Rat 1602 ihre Erweiterung zu einem Gymnasium beschlofs, ohne die vorerst angestellten 3 Lehrer besolden zu können. 1641 erhielt Meppen ein wirkliches Gymnasium; Bischof Ferdinand von Münster, der die Bürgerschaft mit Hilfe der Jesuiten zur katholischen Kirche zurückgeführt hatte, genehmigte in diesem Jahre die Gründung eines solchen, ohne freilich für genügende Unterhaltungsmittel zu sorgen. So hatte die Anstalt fortwährend mit dem Mangel an Geldmitteln zu kämpfen. Nicht besser stand es in der Zeit von 1776—1815, in der die Schule von Franziskanern versehen wurde; den Forderungen der Neuzeit wurde jetzt allerdings durch die Verordnungen des aufgeklärten Generalvikars Franz von Fürstenberg (vgl. Jb. XIII, 9/10) Rechnung getragen. — Eine Besserung brachte Meppens Einverleibung in das Königreich Hannover; die Schule (die bis 1833 von Weltgeistlichen geleitet wurde) erhielt nunmehr 6 Klassen; auch wurde ihr Bestand durch Zuweisung bestimmter Einnahmen und Einführung eines Schulgeldes sichergestellt. Und als sie Ende der zwanziger Jahre

Digitized by Google

abermals in Geldnot geriet, wurde durch Zuschüsse des Staats, des Herzogs von Arenberg und jetzt auch der Stadt die Möglichkeit zu ihrer Umwandlung in ein Gymnasium erster Klasse (ein vollberechtigtes Gymnasium) geboten. Seither erfreut sich die Schule eines ununterbrochenen Gedeihens.

Als ein Ehrendenkmal der Verdienste Preufsens um die früher polnischen Landesteile möchten wir die Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens des *K. Gymnasiums zu Nakel* bezeichnen. Sie enthält drei Abhandlungen. Die erste, von Obl. P. Heidrich, schildert anschaulich, wie Nakel aus einem elenden Dorfe zu einer gewerbsamen Stadt emporblühte. Die zweite, von dem † Rektor des früheren Progymnasiums, Dr. Kunze, berichtet über die verschiedenen Versuche, die seit 1840 gemacht wurden, um dem Bedürfnisse einer höheren Lehranstalt abzuhelfen, bis 1865 zunächst die Errichtung einer „gehobenen Simultanschule für Knaben und Mädchen" beschlossen und weiterhin, 1873, die Knabenschule zu einem Progymnasium umgestaltet wurde. Über den schon 1876 erfolgten Ausbau des letzteren zu einem Vollgymnasium und dessen Entwicklung bis zur Gegenwart gibt in der dritten Arbeit der gegenwärtige Direktor, Prof. R. Heidrich, Aufschlufs. Die Schülerzahl des Gymnasiums hob sich bis 1878 auf 240, sank bis 1897 auf 169 und stieg dann wieder auf 183.

Seine mühsamen Forschungen nach den ältesten Schülern des *K. Fürstin-Hedwig-Gymnasiums zu Neustettin* (vgl. Jb. XIII, 10) hat Prof. Beyer in einem fünften Teile abgeschlossen und durch ein Register vervollständigt. So umfafst seine Arbeit 129 Jahre; sie hat den Beweis erbracht, dafs die Anstalt sehr Erfreuliches geleistet und „vornehmlich Streiter Gottes und tapfere Soldaten gebildet hat".

Als Grundlinien bezeichnet Prof. Weiland seine Studien zur Geschichte des *Gymnasiums Offenburg,* weil die Quellen für diese zunächst noch sehr dürftig sind. Offenburg besafs seit alter Zeit eine Trivialschule mit einem lateinischen Schulmeister; deren Unzulänglichkeit in Verbindung mit den beschränkten Mitteln der Gemeinde veranlafste 1660 den Rat, die Minoriten, die seit etwa 400 Jahren in der Stadt ansässig waren, um die Errichtung eines Gymnasiums zu bitten. Diese, deren Orden damals mit den Jesuiten in der Gründung von Gymnasien wetteiferte, leisteten dem Gesuche gern Folge. Die Stadt zahlte für jeden Professor jährlich 40 Gulden und übte durch die „Schuolherren" ein gewisses Aufsichtsrecht aus. Der Lehrplan war dem der Jesuiten ähnlich; man zählte 6 Jahreskurse: Principistae, Rudimentistae, Grammatistae, Syntaxistae, Rhetores primi und Rhetores secundi anni; 1684 kam dazu ein zweijähriger Kurs von Logici und Physici. Der einzige vorliegende Lehrplan von 1776 ist schon stark neuzeitlich angehaucht: er enthält nicht nur Griechisch, das bisher nicht gelehrt worden war, sondern auch Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaft, Grundzüge der Numismatik, Diplomatik und Paläographie samt den Hauptgrundsätzen der schönen

Digitized by Google

Wissenschaften. Die Zahl der Schüler scheint in der Minoritenzeit gewöhnlich nicht über 60 gestiegen zu sein. — Unter der badischen Schulverwaltung wurde der philosophische Kurs aufgehoben und das Französische in den Stundenplan aufgenommen. 1836—72 war die Anstalt ein Gymnasium in dem Sinne, den das Wort damals in Baden hatte, d. h. eine Schule, deren Angehörige noch 2 Klassen eines Lyzeums durchlaufen mufsten, um eine Universität zu beziehen; 1872 erhielt sie den Namen Progymnasium. Ihre Ausgestaltung zu einem Vollgymnasium erfolgte 1881. Der erste weltliche Vorstand mit dem Namen Direktor trat 1832 ins Amt; paritätisch wurde die Schule 1870.

Die Geschichte des *K. Katholischen Gymnasiums zu Oppeln* hat Prof. Dr. Wahner bis 1772 in dem Programm für 1875 verfolgt; ihre Fortsetzung bis zur Gegenwart beginnt Dir. Dr. May mit Nachrichten über äufsere Vorkommnisse und Gebäude, Unterricht, Besuch, Stiftungen und erwähnenswerte Begebenheiten in der Geschichte der Anstalt. Über den Schlufs des 18. Jahrhunderts ist freilich nur wenig zu ermitteln gewesen; es steht nicht einmal fest, wann die Schule in königliche Verwaltung überging. Jedenfalls erhielt sie 1801 von der K. preufsischen katholischen Schuldirektion für Schlesien einen Lehrplan, der mit dem der übrigen schlesischen Schulen übereinstimmte. Die Zahl der Stunden für die einzelnen Lehrfächer war von da an mancherlei Schwankungen ausgesetzt; fürs Latein z. B. stieg die Stundenzahl in den vorhandenen 6 Klassen bis 1844 allmählich auf 58, um dann bis 1855 auf 48 zu sinken; 1856 wurde sie wieder auf 58 erhöht; die neueren preufsischen Lehrpläne sind bekannt. Die Zahl der Schüler betrug 1825 261; sie erreichte ihren Höhepunkt (460) im Jahr 1863 und sank 1874 auf 313; gegenwärtig sind 442 Schüler vorhanden.

Seine umfassende Geschichte des *Ratsgymnasiums zu Osnabrück* (Jb. X, 5) ergänzt Prof. Runge durch eine aktenmäfsige Darstellung der Zustände in der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts, insbesondere in den Jahren 1625—45. Es war dies die traurigste Zeit der Schule. Die Gewinnung tüchtiger Lehrkräfte bereitete dem Rat die gröfsten Schwierigkeiten, und in den Jahren 1628 bis 1634 mufste die Schule auf Befehl des Bischofs Franz Wilhelm ganz geschlossen werden. Nach ihrer Wiedereröffnung hatten die Lehrer infolge der gänzlichen Erschöpfung der städtischen Kassen oft bittere Not zu leiden; dazu kamen, entsprechend der allgemeinen Verwilderung, bedenkliche Ausschreitungen der Schuljugend, so dafs einmal, um sie zu Paaren zu treiben „zwei Rott der Schützenfahnen der Altstadt“ aufgeboten werden mufsten.

Zu den jüngsten Gymnasien Deutschlands gehört das zu *Osterode in Ostpreufsen*, das seine ersten Abiturienten 1899 entlassen hat. Bis dieses Ziel erreicht wurde, währte es nach dem Bericht von Direktor Dr. Wüst zwei Jahrzehnte. 1877 war an die Stelle einer Knabenmittelschule eine höhere Bürgerschule getreten, die 1883 zu einem Realgymnasium ausgebaut wurde. Die Hoffnung aber, die man auf diese Erweiterung gesetzt

Digitized by Google

hatte, ging nicht in Erfüllung: in 10 Jahren gab es durchschnittlich nur 2—3 Abiturienten. Dem Verlangen nach einem Gymnasium, das sich infolgedessen geltend machte, stand zunächst der Umstand im Wege, dafs die Nachbarstädte Allenstein und Hohenstein Gymnasien besafsen. Nachdem aber die Hohensteiner Anstalt eingegangen war, konnte 1893 die Umwandlung in ein Gymnasium in Angriff genommen werden; und der Erfolg lehrte, dafs jetzt das Richtige getroffen war: die Zahl der Schüler beträgt nun durchschnittlich 233, die der Abiturienten 8.

Die Stadt *Pasewalk* ist durch die Kriege des 17. und 18. Jahrhunderts wiederholt gänzlich ausgeplündert und eingeäschert worden. So vermag Dir. Dr. Reuter in seinen „Beiträgen zur Pasewalker Schulgeschichte“ über die ersten Jahrhunderte seiner Schule nur vereinzelte Mitteilungen zu machen. Die Stadt verdankte die Errichtung einer Lateinschule wohl dem wackeren Bugenhagen; doch hatte diese zunächst blofs einen Rektor und einen Kantor. In den ersten Jahren des 17. Jahrhunderts war zu diesen ein Konrektor und ein Hypodidaskalus gekommen; die Zerstörung der Stadt im Jahre 1630 aber hatte zur Folge, dafs man sich Jahre lang mit zwei Klassen unter einem Konrektor und einem Kantor behalf. Zu Anfang des 19. Jahrhunderts war gar nur eine Klasse vorhanden, deren Schüler „nach dem Unterschied ihres Wissens an drei verschiedenen Tischen abgeteilt waren“; unterrichtet wurde von einem Rektor und einem Konrektor, welch letzterer zugleich Kantor und ordinierter Adjunktus war. Jeder dieser zwei Lehrer gab „10 publique Schulstunden“ und 10 Privatstunden; in den ersteren wurde aufser Latein und Griechisch noch Religion, Rechnen, Geschichte, Erd- und Naturkunde und Schönschreiben, in den letzteren Latein, deutsche Rechtschreibung und Stilübung, Geschichte, Französisch und Hebräisch getrieben. Das „Reiheessen“ (die Mensae ambulatoriae, vgl. Jb. XII, 4 Brandenburg) schaffte der Rat 1660 gegen eine Entschädigung von 30 Gulden ab. — Im Laufe des 19. Jahrhunderts wurde aus der alten Lateinschule eine höhere Bürgerschule, an der die Fremdsprachen seit 1831 wahlfrei waren. Von 1895 an vollzog sich die Umgestaltung der Schule in ein Progymnasium mit Realabteilungen.

Über das zweite Jahrzehnt des *Grofsh. Gymnasiums zu Pforzheim* liegt ein ausführlicher Bericht vor von Dir. Bissinger, nach dem sich diese Anstalt in sehr befriedigenden Verhältnissen befindet. Die Schülerzahl ist allerdings, wie in den anderen badischen Gymnasien, in der ersten Hälfte dieses Zeitraumes beträchtlich gefallen und dann nur langsam wieder in die Höhe gegangen; beachtenswert aber ist der Nachweis, dafs dieser Rückgang keine Schwächung der Anstalt bedeutet. Merklich abgenommen hat die Zahl der „Passanten“ d. h. derjenigen Schüler, die nur ein Jahr oder noch kürzer in der Schule verweilen, desgleichen die Zahl der Schüler, die mit dem Einjährigenschein austreten; dagegen betrug das Verhältnis der Abiturienten zu der Gesamtschülerzahl, das im

Digitized by Google

ersten Jahrfünf 3, im zweiten 5 % gewesen war, im dritten 6 und im vierten 7.

Die früheste Spur einer Schule zu *Recklinghausen* (R.-B. Münster) findet sich, wie Prof. Dr. Holle in der Anstaltsgeschichte angibt, 1458. Im ersten Drittel des 17. Jahrhunderts waren die Klassen Sexta, Quinta, Quarta vorhanden und mit einem Rektor, einem Konrektor und einem Hypodidaskalus besetzt. Die Aufsicht führte zuerst der Magistrat, seit 1630 in erster Linie der Pastor der Stadt. Recht schlecht war es mit der Besoldung der Lehrer bestellt, obgleich seit 1592 ein Teil der Einkünfte von 3 geistlichen Vikarieen für sie verwendet werden sollte. Eine Besserung erwartete man von der 1730 erfolgten Übernahme der Schule durch die Franziskaner, die für Sekunda und Tertia einen Magister studiorum, für Quarta und Quinta einen Magister syntaxeos stellten, während ein weltlicher, aus der Stadtkasse zu bezahlender Lehrer mit dem Titel Rektor die unterste Klasse versorgte. Eine wirkliche Besserung trat aber nicht ein; 1797 wurde sogar mit Zustimmung des Erzbischofs von Köln ein Weltgeistlicher als Praefectus studiorum eingesetzt, weil es täglich offenbarer werde, dafs die Franziskaner sich keiner Ordnung fügen wollen. Die preufsische Verwaltung, die 1814 eintrat, ordnete zunächst den Schulfonds, der sehr nachlässig verwaltet worden war; auf diesem Grunde wurde dann rüstig weiter gebaut: 1820—22 konnte die Anstalt als höhere Stadtschule mit 3 Lehrern weiter geführt werden; 1822 folgte die Erhebung zum Progymnasium, 1829 zum Vollgymnasium. Reiche Schenkungen ermöglichten es der Stadt, 1899 auf die bisher bezogenen staatlichen Zuschüsse zu verzichten und die Anstalt dadurch wieder zu einer rein städtischen und katholischen zu machen.

Eine Zusammenstellung der Rektoren und Lehrer der *Grofsen Stadtschule zu Rostock* von ihrer Gründung im Jahre 1580 bis 1832 hat 1865 Dir. Dr. Bachmann veröffentlicht; die zwei jüngsten Jahresberichte der Anstalt enthalten von Dir. Dr. Wrobel Verzeichnisse 1. der Direktoren und Lehrer seit 1828, 2. der Programmabhandlungen und Gelegenheitsschriften seit 1858, 3. des Schülerbestandes seit 1830. Für die 2 Hauptlisten sind die Jahreszahlen 1828 und 1830 gewählt worden, weil die Neuordnung der Schule, nach der ihre beiden Abteilungen, das Gymnasium und die Realschule (= Realgymnasium), bezüglich des Unterrichts von einander getrennt wurden, für die Lehrer im ersteren, für die Schüler im zweiten Jahre zur Durchführung kam. Im Jahre 1861 erhielt die Anstalt eine dreiklassige Vorschule. — Sehr eingehend und übersichtlich ist namentlich das erste dieser Verzeichnisse; nach ihm haben in 75 Jahren 6 Direktoren und 101 Lehrer an der Grofsen Stadtschule gewirkt. — Die Schülerbewegung wird durch farbige Höhenlinien veranschaulicht, die im ganzen wie im einzelnen gewaltige Schwankungen aufweisen; seit 1894 bewegt sich, wie die ganze Anstalt, so insbesondere das Gymnasium in aufsteigender Linie, während das Realgymnasium nur schwach besucht ist.

Der schlimme Zustand, in dem sich die Gelehrtenschulen der Her-

Digitized by Google

zogtümer Schleswig und Holstein an der Wende des 18. Jahrhunderts befanden, ist in Programmen der Gymnasien zu Glückstadt und Itzehoe (vgl. Jb. X, 3 und XI, 4) beleuchtet worden. Von denselben Verhältnissen geht Obl. Hinrichsens Abhandlung Die *Schleswiger Domschule* in den ersten Jahrzehnten des neunzehnten Jahrhunderts aus; sie zeigt aber des weiteren, wie der Generalsuperintendent für Schleswig, Adler, von 1795 an zielbewufst an der unter königlichem Patronat stehenden Domschule zu Schleswig den Hebel ansetzte, um das höhere Schulwesen des Herzogtums äufserlich und innerlich emporzubringen. Lange freilich wollten sich keine befriedigenden Früchte der allmählich eintretenden Besserung zeigen, denn es fehlte an tüchtigen Lehrern; 18 Jahre lang (bis 1820) war es einzig dem Konrektor Schumacher zu danken, dafs die Schule einigermafsen in Ordnung gehalten wurde und ihre Aufgabe an den Schülern erreichte. Den ersehnten Umschwung brachte endlich Schumachers Erhebung zum Rektorat und die gleichzeitige Ernennung eines tüchtigen Philologen zum Konrektor.

Die in den Jahren 1893—95 begonnene Veröffentlichung von Urkunden zur Geschichte der *Stettiner Ratsschule* setzt heuer Dir. Dr. Lemcke fort durch die Mitteilung von zwei Bearbeitungen der Satzungen des Singchors (Chorus symphoniacus) dieser Anstalt. Die erste, die lateinisch geschrieben ist, hat zum Verfasser den Rektor Hahn (1723—36) und gibt dem Leiter dieses Chors noch den Namen Kantor; die zweite, mit deutschem Wortlaut, hat 1793 Rektor Koch aufgestellt. In ihr ist aus dem Kantor ein Musikdirektor geworden. Dafs im 18. Jahrhundert wie die ganze Schule so auch der Singchor in Unordnung geraten war, ist auch aus diesen Urkunden ersichtlich: die lateinische verbietet ausdrücklich eine Reihe von Unarten, die beim Chorsingen vorgekommen sein müssen; die deutsche fafst sich hierüber zwar kürzer, weist aber doch auf die Gefahr hin, es könnte „der Chor durch allgemeine Verachtung des Publikums, durch welches eigentlich der Chor unterhalten wird, ausgesetzt werden".

Ungemein bescheiden waren nach dem Berichte von Dir. Dr. Löhner die Anfänge des jetzt in schöner Blüte stehenden *Progymnasiums zu Viersen:* von 1647 bis 1831 war nichts weiter vorhanden als eine Klasse, die von einem katholischen Schulvikar versehen wurde. Unterhalten wurde die Schule durch das Schulgeld und den Ertrag einer Stiftung des Viersener Pfarrers Pontanus. Im Jahr 1831 trat dem Schulvikar ein weltlicher Lehrer zur Seite; von 1850 an wurde die Anstalt so erweitert, dafs die abgehenden Schüler in eine Sekunda übertreten konnten. Neben ihr entstand 1852 eine evangelische Rektoratsschule; beide Anstalten brachten es 1873 zusammen auf 111 Schüler. Jetzt tauchte der Gedanke ihrer Verschmelzung zu Einer leistungsfähigen Schule auf, und er wurde überraschend schnell in die Wirklichkeit umgesetzt. Im Oktober 1874 verhandelte der Magistrat zum ersten Male über einen dahin gehenden Antrag; im Juli 1875 legte man den Grund zu dem Gebäude der neuen

Digitized by Google

Anstalt, im September des nächsten Jahrs wurde die Anstalt als höhere Bürgerschule (später Realprogymnasium) eröffnet. 1892 erfolgte aus ähnlichen Gründen wie in Osterode (s. o.) ihre Umwandlung in ein Progymnasium, worauf sich die seit mehreren Jahren fortwährend gesunkene Schülerzahl alsbald wieder zu heben begann.

Das *Fürstliche Gymnasium zu Wernigerode* ist nach Obl. Dr. Drees' umfassender Geschichte desselben nicht, wie bisher angenommen wurde, erst 1550 gegründet worden, sondern aus einer schon im 13. Jahrhundert nachweisbaren Lateinschule hervorgegangen, die 1538 vom Rate übernommen wurde und damals aufser einem Rektor und Konrektor einen Hilfslehrer gehabt zu haben scheint. Eine bedeutende Persönlichkeit war gleich der erste Rektor Lampadius. Auf Jahrhunderte hinaus wurde der Bestand der Schule gesichert durch eine grofsartige Stiftung des Magdeburger Domdechanten Horn, der der Schule ein neues Heim verschaffte und aufserdem dem Rektor, dem Kantor und dem Konrektor eine jährliche Einnahme von 100, 70, 45 Gulden zuwies. So konnte die Stadt in der nächsten Zeit ohne zu grofse Belastung ihres Haushalts zwei weitere Lehrer, einen Subkonrektor und einen Quintus anstellen. — Zur höchsten Blüte gelangte die Anstalt unter den Brüdern Schütze (1715—81). Der Pietismus, der in der Stadt eingezogen war, hatte nicht nur auf die sittlichen Verhältnisse, sondern auch auf Schule und Wissenschaft bessernd und fördernd eingewirkt; ein alter Streit zwischen dem Rat und dem Grafen Stolberg-Wernigerode wegen der Besetzung der Schulstellen wurde in dieser Zeit durch Anerkennung des Bestätigungsrechts der Grafen beigelegt; das Einkommen der Lehrer erfuhr eine wesentliche Besserung, und die Schülerzahl hob sich vorübergehend über 200; im Lehrplan kamen allmählich die Realien zur Geltung. Dann aber kam ein Niedergang, der durch die Angliederung einer Bürgerschule und eines Schullehrerseminars nicht aufgehalten wurde, sondern 1826, nachdem inzwischen der gräflichen Regierung die selbständige Verwaltung der Kirchen und Schulen zugestanden worden war, zur Verwandlung der Schule in eine vierklassige Anstalt, ein Lyzeum, führte. Erst 1863 trat sie wieder in die Reihe der Vollgymnasien ein.

B. Realgymnasien und Realprogymnasien.

Den ersten Anstofs zur Gründung eines *Realgymnasiums* (einer Realschule I. Ordnung) *zu Bromberg* gab 1841 ein Stadtrat durch Stiftung eines gröfseren Kapitals für diesen Zweck. Es vergingen darauf 10 Jahre, bis die Anstalt eröffnet werden konnte, schon nach 2 weiteren Jahren aber war sie ausgebaut. Doch blieben ihr ernste Prüfungen nicht erspart: nachdem die Schülerzahl 1870 auf 616 gestiegen war, sank sie im Laufe der nächsten 14 Jahre auf 398; dann aber begann wieder eine entschieden aufsteigende Bewegung. Eine Vorschule, die mit dem Realgymnasium verbunden gewesen war, mufste 1891 wegen Mangels an Raum „leider" aufgelöst werden. Fast 40 Jahre trug die Stadt allein den gan-

Digitized by Google

zen Aufwand für die Anstalt; 1890 wurde ihr diese Last auf ihre Bitte vom Staate abgenommen. — Die von Dir. Kesseler herausgegebene Festschrift zur Feier des 50jährigen Bestehens der Anstalt enthält neben ihrer Geschichte, ausführlichen Angaben über Lehrer und Schüler und zwei wissenschaftlichen Abhandlungen einen Bericht des Obl. Dr. Kuhse über Pflege und harmonische Ausbildung der körperlichen Kräfte an der Anstalt mit ausführlichen Angaben über die staunenswerten Leistungen des Rudervereins der Schüler.

In dem Programm für 1899 (Jb. XIV, 7) hat Prof. Schumann die Geschichte des *Realgymnasiums zu St. Johann in Danzig* bis zum Jahre 1849 verfolgt; heuer berichtet derselbe mit Anfügung von Lebensbildern der Lehrer über die Jahre 1849 bis 1900. Im ersteren Jahre bestand der erste Abiturient die Reifeprüfung; 1860 wurde die Anstalt als Realschule I. Ordnung anerkannt und ihr Lehrplan dementsprechend geändert; das längst gefühlte Bedürfnis besserer Schulräume fand 1872 seine Befriedigung. Ein Rückgang der Schülerzahl begann 1891, wobei neben anderen Umständen auch eine Erhöhung des Schulgelds nachteilig wirkte. 1899 begann die Umwandlung der Anstalt in eine Reformschule. — Besonders erwähnt sei noch das Vorhandensein eines „Vereins ehemaliger Johannesschüler", der den doppelten Zweck verfolgt, arme und würdige Schüler zu unterstützen und eine Verbindung zwischen den früheren Johannesschülern zu erhalten. Er hat für die erste Aufgabe schon über 9000 M. verwendet und besitzt ein Vermögen von rund 8000 M.

Der erste Jahresbericht des *Städtischen Realprogymnasiums zu Swinemünde*, verfafst von Dir. Dr. Faber, gibt einen Rückblick auf die Vorgeschichte dieser Anstalt, die in 130 Jahren den Entwicklungsgang durchmachen mufste, der sich bei den meisten anderen Gelehrtenschulen im Lauf von Jahrhunderten abgespielt hat. Sie war lange die einzige öffentliche Schule des Orts und nur ganz allmählich, nicht ohne bedenkliche Schwankungen und heftige Kämpfe, gelangten die in ihr enthaltenen, einander widerstrebenden Bestandteile zur Selbständigkeit; daneben war ihr Gedeihen fortwährend durch Privatschulen ernstlich bedroht. Von 1770 —92 war in dem von Friedrich dem Grofsen gegründeten Hafenorte Swinemünde blofs eine einklassige Rektorschule vorhanden; den Anfangsunterricht erteilte in dem benachbarten Orte Westswine der dortige Küster. In den Jahren 1792 und 1793 wurde die Westswinische Küsterschule mit der Rektorschule in Swinemünde in der Weise vereinigt, dafs der Küster, jetzt Kantor, die Knaben für den Elementarunterricht, die Mädchen für die ganze Schulzeit behielt, während der Rektor und ein ihm beigegebener Konrektor die fortgeschrittenen Knaben zu unterweisen hatten. Die Weiterentwicklung von 1811—41 bestand darin, dafs a) zunächst eine, dann 3 Elementarklassen für beide Geschlechter, b) darüber zunächst eine, dann 2 Klassen für die Mädchen und 3 Klassen für die Knaben unterschieden wurden; alles aber bildete noch immer Eine Schule. 1850 begann endlich die unvermeidliche Trennung, indem man eine selbständige

Digitized by Google

Volksschule errichtete, der gegenüber man die einen höheren Unterricht vermittelnden Knaben- und Mädchenschulen als Bürgerschule bezeichnete. Mit der 1867 erfolgten Zerlegung der letzteren in eine obere Knaben- und eine obere Mädchenschule, schien alles ins richtige Geleise gebracht zu sein. Es erfolgte aber ein Rückschlag: von 1877 an waren diese beiden oberen Schulen wieder 20 Jahre vereinigt, dann erst wurde die Scheidung endgültig, und nach längeren Verhandlungen erhielt die Knabenschule die Form eines Realprogymnasiums. Die Ruhe ist freilich auch damit nicht eingekehrt: in der nächsten Zeit soll über die Umwandlung der Anstalt in ein Reform-Realgymnasium entschieden werden.

C. Real-, Oberreal- und Handelsschulen.

Die älteste höhere Schule *Bochums* ist bezeichnender Weise die dortige *Städtische Oberrealschule*. Die eine von zwei inhaltreichen Reden, die Direktor Dr. Wehrmann anläfslich ihrer Halbjahrhundertfeier veröffentlicht hat, schildert in gedrängten Zügen ihren Werdegang, der dem der Realschule in Potsdam (Jb. XII, 13) der Hauptsache nach entspricht. 1851 wurde in Bochum eine Gewerbeschule errichtet; sie hatte drei Klassen und gewährte das Recht zum einjährig-freiwilligen Militärdienst und zum Besuche der Gewerbe-Akademie in Berlin. Zeichnen, Mathematik und Naturwissenschaften waren die Hauptfächer; in den Satzungen hiefs es ausdrücklich, dafs religiöse oder reinwissenschaftliche Ausbildung nicht im Bereich der Schule liege. Dafs dies ein Mangel war, kam mehr und mehr zum Bewufstsein; so wurde 1871 eine den Klassen VI bis IV entsprechende Vorschule angegliedert und der Religion, den sprachlichen und geschichtlichen Fächern, dem Singen und Turnen ein Platz im Lehrplan angewiesen: damit hatte man eine „reorganisierte Gewerbeschule", die 1882 den Namen einer Höheren Bürgerschule erhielt. Nach Überwindung schweren Widerstands wurde 1887 die Errichtung einer siebenklassigen Realschule genehmigt; deren Ausgestaltung zur Oberrealschule kam schon 1892 zu stande.

Ebenfalls der Festrede eines Direktors, welche das Wesen der neuzeitlichen preufsischen Realschule eingehend beleuchtet, Dr. Wernickes, (hier zur Feier des 25jährigen Bestehens der städtischen *Oberrealschule zu Braunschweig*) verdanken wir bemerkenswerte Mitteilungen über die Vorgeschichte dieser Anstalt und den Geist, in dem sie bisher geleitet worden ist. Sie hatte zwei oder drei Vorgängerinnen, durch deren längeres Gedeihen bereits der Beweis erbracht worden war, dafs Braunschweig ein günstiger Boden für eine Realschule sei. Von der Mitte des 18. Jahrhunderts bis in die Franzosenzeit hinein erfreute sich hohen Ansehens die Realschule des Herzoglichen Waisenhauses: sie zählte 1755 349 Schüler, bedeutend mehr als die beiden Gymnasien der Stadt zusammen. Einen neuen Grund legte 1825 Dr. Brandes durch Errichtung eines Privatrealinstituts; dessen Erfolg war ohne Zweifel die Veranlassung, dafs es schon

Digitized by Google

1828 als lateinloses Realgymnasium dem staatlichen Gesamtgymnasium eingefügt wurde. 1856 erhielt dieses Realgymnasium die Selbständigkeit, von ihm wurde 1876 eine lateinlose Realschule, die jetzige Oberrealschule unter der Leitung von Dr. Krumme (vgl. Jb. XV, 25) abgezweigt.

Entsprechend der Gärung, die das preufsische Schulwesen während der letzten zehn Jahrzehnte durchzumachen hatte, mufste auch die 1876 gegründete Bürgerschule, jetzt *K. Realschule* mit Progymnasium *zu Dirschau* — deren Geschichte Dir. Killmann geschrieben hat — verschiedene Veränderungen erleiden, bis sie ihre gegenwärtige Verfassung erhielt: 1897 wurde sie vom Staate übernommen; 1899 erlangte sie selbst als Realschule, 1901 das ihr angegliederte Progymnasium als solches die Anerkennung der Unterrichtsverwaltung. Die vorausgegangene Entwicklung des Dirschauer Schulwesens erinnert an die früheren Verhältnisse in Swinemünde (s. o. unter B): noch 1876 hatte Ein Rektor eine Knaben- und eine Mädchenoberschule, eine Volks- und eine Freischule zu leiten; daneben gab es noch 1 Privatschule für Knaben und 3 für Mädchen.

Annen- und Dreikönigschule zu Dresden s. unter II, *Dresden.*

Unsere Mitteilungen über die Realschule zu Bochum (s. o.) treffen grofsenteils auch auf die *Oberrealschule zu Elberfeld* zu, deren Geschichte — die eine Festschrift von Dir. Dr. Hintzmann behandelt — aber bis 1825 zurückgeht. Auch sie ist aus einer Gewerbeschule hervorgegangen, die trotz fortwährender Änderung des Lehrplans nicht gedeihen konnte, da sie an tiefliegenden Schäden und Mängeln krankte. Auch hier traten befriedigende, Dauer versprechende Verhältnisse erst mit der Verwandlung der Anstalt in eine Oberrealschule ein, die 1893 erfolgte.

Adlerflychtschule zu Frankfurt a. M. s. unter II, *Frankfurt a. M.*

Die *Städtische Realschule zu Gardelegen* hatte, wie von Dir. Francke ermittelt worden ist, zur Vorgängerin eine Lateinschule, die Grofse Stadtschule, die noch gegen das Ende des 18. Jahrhunderts ihre Schüler unmittelbar zur Universität entliefs. In der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts dagegen waren ihre Leistungen so gesunken, dafs man allgemein eine besser organisierte Schule verlangte. Aber erst die Errichtung einer Privatschule (vgl. Braunschweig) brachte die Bewegung in Gang, so dafs 1864 eine gehobene Mittelschule für Knaben und Mädchen gegründet wurde; bei den Knaben war das Ziel die Vorbereitung für die Tertia eines Gymnasiums oder einer Realschule, weshalb alle Schüler Lateinisch und Französisch lernen mufsten. Von 1867 an begnügte man sich bezüglich des Gymnasiums mit der Vorbereitung auf Quarta; so konnte die Zahl der Lateinstunden beschränkt werden. Die Abtrennung der Mädchenklassen erfolgte 1873; die Knabenabteilung wurde 1876 als höhere Bürgerschule anerkannt, die sich weiterhin 1882 in ein Realprogymnasium, 1893 in eine lateinlose Realschule verwandelte.

Oberrealschule zu Graudenz s. unter II, *Graudenz.*

Noch in das Jahr 1900 gehört der von Dir. Dr. Vogels erstattete Jahresbericht der *Handelsschule und Handelsklasse der Stadt Köln,* worin

Digitized by Google

über deren Entstehung und Einrichtung eingehend Auskunft erteilt wird. Sie wurde 1897 von der überfüllten Städtischen Realschule abgezweigt; dafs sie aber das Gepräge einer Handelsschule, genauer einer Handelsrealschule erhielt, das bedeutet eine bewufste Abwendung von dem in Preufsen gegenwärtig herrschenden Grundsatze, dafs für die Oberrealschulen blofs der Zweck der Allgemeinbildung mafsgebend sein dürfe, und einen Übergang zu der bisherigen württembergischen Verbindung von Allgemeinbildung und Berufsbildung, der auch in Preufsen hervorragende Vertreter der Technik den Vorzug geben. (Vgl. Wernickes Ausführungen in dem oben besprochenen Jahresbericht der Braunschweiger Oberrealschule S. 23.) — Ein reiner Fachkurs für junge Kaufleute ist die seit 1890 bestehende einjährige Handelsklasse, die ursprünglich mit der Realschule verbunden war, jetzt aber der sechsklassigen Handelsschule aufgesetzt worden ist.

Einen stattlichen Gedächtnisband hat die Direktion der *k. k. Staats-Oberrealschule in Laibach* zur Feier des fünfzigjährigen Bestands der Anstalt herausgegeben. Er enthält aus der Feder von Prof. Dr. Binder eine sehr ausführliche Geschichte der Schule, die zugleich einen Überblick über die Entwicklung und den gegenwärtigen Stand des ganzen österreichischen Realschulwesens bietet; zum Schmuck und zur Erläuterung dienen Zeichnungen der Anstaltsgebäude und Einzel- oder Gruppenbilder der Anstaltslehrer. Der Keim, aus dem sich die spätere Realschule entwickelte, war eine 1778 eröffnete k. k. Zeichenschule, die allen Studierenden und Gewerbleuten zugänglich war. Diese wurde 1801 mit der Normalschule (gehobenen Volksschule) der Stadt vereinigt, die eine vierte Klasse mit Einem Jahrgang erhielt, in dem neben den Gegenständen der Normalschulen naturwissenschaftliche und technische Fächer gelehrt wurden; schon 1815 bekam diese vierte Klasse einen zweiten Jahrgang. Ein weiterer Schritt vorwärts geschah 1849: diese zwei Jahrgänge wurden jetzt von der Normalschule abgetrennt und begannen ein gesondertes Dasein als „Unterrealschule mit zwei Klassen“, freilich ein sehr dürftiges Gebilde, das denn auch 1852 zu einer vollständigen Unterrealschule erweitert wurde. Deren Ausbau zu einer sechsklassigen Oberrealschule begann 1863; 1871 wurde dem neuen Lehrplane entsprechend eine vierte Klasse der Unterrealschule ins Leben gerufen. Dem dringenden Bedürfnisse eines neuen Schulgebäudes half die Krainische Sparkasse ab, welche nicht nur die Mittel zum Bau verwilligte, sondern auch nach dem grofsen Erdbeben von 1895 die sehr bedeutenden Wiederherstellungskosten trug. Dieses Naturereignis hatte für die Oberrealschule übrigens eine sehr günstige Wirkung, sofern 1897 eine reich ausgestattete Erdbebenwarte mit ihr verbunden wurde.

D. Erziehungsanstalten.

St. Afra in Meifsen und *Grimma* s. unter A.

Auf die schmucke Festschrift, die das katholische *Knabenwaisenhaus*

Digitized by Google

Kemperhof bei Koblenz durch seinen Direktor Dr. Jonas zur Feier seines halbhundertjährigen Bestehens hat erscheinen lassen, machen wir aufmerksam, weil mit ihm seit 1861 ein blühendes Pensionat mit 6 Realschulklassen verbunden ist. In den ersten 18 Jahren wurde das letztere wie die ganze Anstalt von christlichen Schulbrüdern verwaltet, die aus Frankreich berufen worden waren; dann aber verlangte die Regierung die Anstellung deutscher Lehrer mit entsprechender Vorbildung. Bedenklich war die Zeit des Übergangs; das Vertrauen kehrte aber bald wieder. Die Zahl der Zöglinge beträgt durchschnittlich 165; das Recht der Ausstellung von Einjährigenscheinen ist der Schule 1887 verliehen worden.

Während sonst Unterrichts- und Erziehungsanstalten ihr Dasein den Bedürfnissen weiterer Kreise verdanken, für deren Befriedigung die nötigen Gelder nur mühsam aufgebracht werden, wurde die *Ritterakademie zu Lüneburg*, deren im einzelnen sehr lesenswerte Geschichte in Prof. Görges einen besonders berufenen Darsteller gefunden hat, durch den Wunsch ins Leben gerufen, für bereitliegende Mittel eine zweckmäfsige Verwendung zu finden. — Mit dem alten Benediktinerkloster St. Michaelis in Lüneburg waren am Ende des Mittelalters zwei Schulen verbunden, die eine, innerhalb des Klosters, für Ritterbürtige, die andere, aufserhalb, für Bürgerliche. Die letztere wurde nach der Reformation selbständig und bestand bis 1819 (s. o. unter A); aus der anderen wurde 1656 nach Aufhebung des Klosters eine Ritterschule gemacht. Die jüngeren Zöglinge besuchten zunächst die Michaelisschule; für die älteren wurde 1660 ein Gymnasium illustre, d. h. ein akademisches Gymnasium mit fünf Lehrstühlen — für Theologie; Recht, Sitten- und Staatslehre; Eloquenz und Logik; Geschichte und Beredsamkeit (neben der Eloquenz!); Mathematik — errichtet, das freilich wegen zu grofser Kostspieligkeit schon 1686 wieder verschwand. Von da an war die jetzt so genannte Ritterakademie eben ein Obergymnasium besonderer Art, wo man namentlich die neueren Sprachen, Tanzen. Fechten und Reiten pflegte; als 1821 die Berücksichtigung des Offizierberufs ausdrücklich ausgeschlossen wurde, entsprachen die vier Jahrgänge der Akademie ganz denen eines Obergymnasiums. Ein wirkliches Bedürfnis für eine solche Anstalt war aber nie vorhanden; infolgedessen gelangte sie trotz allen Bemühungen nie zur Blüte: die Zahl der Zöglinge stieg selten über 20 und blieb oft darunter. So entschlofs man sich 1850, sie aufzuheben und die vorhandenen Einkünfte zu Stipendien zu verwenden.

Mit dem *K. Gymnasium zu Pless* ist seit einem Jahre ein *Alumnat* verbunden, das, für eine mäfsige Zahl von Zöglingen eingerichtet, diesen die Wärme des Familienlebens nach Möglichkeit ersetzen soll. Über die Schwierigkeiten, die zu überwinden waren, bis die Anstalt ins Leben trat, und deren Überwindung berichtet Dir. Prof. Dr. Rost; ein Vorwort handelt „Über die evangelischen Alumnate im allgemeinen und das unsrige im besonderen“.

Digitized by Google

Die *Klosterschule Rofsleben* (vgl. zuletzt Jb. XII, 14) veröffentlicht in diesem Jahre „zwei Aktenstücke zur Geschichte der Klosterschule Rofsleben", auf die Obl. Flemming in Pforta aufmerksam gemacht hat. Es sind zwei Briefe vom Dezember 1547 und Januar 1548. In dem einen wendet sich der Meifsner Rektor Fabricius (der Verf. der Rofsleber Schulordnung, vgl. Jb. X, 10) an den Rektor Lindemann in Pforta wegen Übernahme der Leitung der neuen Schule; in der Antwort zeigt sich der letztere nicht abgeneigt, auf den Vorschlag einzugehen.

E. Universitäten und Akademieen.

Die noch jetzt bestehende *Akademie gemeinnütziger* (ursprünglich „nützlicher") *Wissenschaften zu Erfurt* wurde 1754 gegründet und nahm durch die kräftige Unterstützung und rege Mitarbeit des Statthalters Karl Theodor von Dalberg seit 1776 einen solchen Aufschwung, dafs sie um 1800 31 ansässige und 208 auswärtige Mitglieder zählte, darunter Namen wie Wieland, Schiller, Alexander und Wilhelm von Humboldt. Ernstlich bedroht war ihr Bestand, als Erfurt 1802 an Preufsen kam. Die Darstellung der unverdrossenen Bemühungen ihres Direktors, des preufsischen Kammerpräsidenten von Dachröden, dieses Schicksal abzuwenden, bildet den Hauptgegenstand einer ausführlichen Abhandlung von Dir. Dr. Thiele. Eine Zeit lang schien es, als müsse die Akademie mit der Universität Erfurt stehen oder fallen; nach der zweiten Besitzergreifung der Stadt durch Preufsen aber genehmigte Friedrich Wilhelm III. den Fortbestand der Akademie, während die Universität 2 Jahre später aufgelöst wurde.

Die von G. Kaufmann und G. Bauch unter Mitwirkung von P. Reh begonnene Sammlung von Akten und Urkunden der *Universität Frankfurt a. O.* behandelt in ihrer (von Bauch herausgebenen) Nr. 4 das Dekanatbuch der philosophischen Fakultät von 1540 bis 1596; ein Anhang enthält Ergänzungen zu Friedländers Ausgabe der Universitätsmatrikel. In einer längeren Einleitung werden die Einrichtungen und die wichtigsten Vorkommnisse bei der Fakultät besprochen, die damals an mancherlei Schäden litt. Eine wahre Verwüstung der Universität hatte zur Folge ein theologisches Gezänke zwischen den Professoren Musculus und Prätorius, das sich von 1558 bis 1564 hinzog. Die von Melanchthon wieder für alle Fakultäten in Übung gebrachten Disputationen waren nur schwer in Gang zu erhalten und zwar hauptsächlich „übermessigen und sträfflichen unfleisses der professorn halben", wie sich Kurfürst Johann Georg in der Reformation von 1572 ausdrückte.

Dem Wiedererwachen der klassischen Studien ging ein Aufschwung der mathematisch-astronomischen Wissenschaft zur Seite, und diese beiden Richtungen trafen, obgleich aus verschiedenen Quellen entsprungen, doch persönlich und sachlich so vielfach zusammen, dafs 1501 an der Wiener Universität für sie eine besondere Abteilung, das Collegium poëtarum et

Digitized by Google

mathematicorum, errichtet wurde. Mit dieser eigentümlichen Erscheinung beschäftigen sich zwei Schriften von Prof. Dr. Bauch: *Deutsche Scholare in Krakau* in der Zeit der Renaissance 1460—1520 und *Die Anfänge des Humanismus in Ingolstadt.* — Die erste geht von der auffallenden Tatsache aus, dafs an der Krakauer Universität am Ende des 15. und am Anfang des 16. Jahrhunderts nur drei Nationen, Polen, Ungarn und Deutsche, vorhanden waren, und stellt eine durch ausführliche Angaben über die Lebensverhältnisse der betreffenden Personen erläuterte Liste von 57 hervorragenden Deutschen auf, die zwischen 1460 und 1520 dort studiert haben; unter ihnen finden wir — um nur einige der entferntesten zu nennen — Heinrich Bebel aus Justingen, Thomas Murner aus Oberehnheim und Rudolf Agricola aus Wasserburg. Die Erklärung dieses Zulaufs wird darin gefunden, dafs die jagellonische Universität, ohne mit der scholastischen Überlieferung ganz zu brechen, doch den Neigungen der Zeit wie keine andere entgegenkam. — Die zweite Abhandlung schildert, wie der Humanismus an der 1472 eröffneten Universität Ingolstadt Eingang fand. Die Einweihungsrede des herzoglichen Rats Mair atmete ganz den Geist des Humanismus, und schon unter den ersten Lehrern waren einige der neuen Richtung zugetan. Einen Wendepunkt aber bezeichnete die Berufung des (in Krakau ausgebildeten) streitbaren Konrad Celtis 1492. Dessen Berufung nach Wien im Jahre 1497 gab sodann den Anstofs zu dem „Zug nach Wien", infolgedessen Ingolstadt die Pflanzstätte der jüngeren Mathematikerschule in Wien geworden ist.

Als *Münster* 1808 dem Grofsfürstentum Berg zugeteilt wurde, bestand in der Stadt noch die aus der bischöflichen Zeit stammende Universität, die auch das neue Grofsfürstentum überlebte; sie hatte 1809 200, 1814 210, 1816 267 Studenten. Sie gedachte Murat zu einer allgemeinen *Landesuniversität* zu erweitern, und zwar sollte diese nach dem Vorbilde der berühmtesten deutschen Hochschulen eingerichtet werden. Der noch im Jahre 1808 von Hardung, dem Direktor des öffentlichen Unterrichts, verfafste „Entwurf zur Einrichtung einer bergischen Landesuniversität zu Münster" ist mit erläuternden Beigaben von Dir. Dr. Asbach veröffentlicht worden. Er entsprach der Absicht des Fürsten; die französische Bedeutung von „Universität" kam aber doch wenigstens insofern zur Geltung, als der Entwurf auch Bestimmungen für die zu errichtenden Lyzeen, Secondär- oder Mittel-, Volks- und Wart- (d. h. Kleinkinder-) Schulen enthält. Murats Erhebung zum König von Neapel und andere Umstände vereitelten die Ausführung des Planes; jetzt wurde Düsseldorf als Sitz einer nach französischem Muster zu gründenden Universität ins Auge gefafst. Vgl. Jb. XIV, 11.

Über das *Prager Pädagogische Universitätsseminar* in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens berichtet Hofrat Prof. Dr. Willmann, durch den diese Einrichtung ins Leben gerufen und bis jetzt geleitet worden ist. Bis 1887 hatte es einen vorwiegend theoretischen Charakter; von da an wurden seine Übungen ausgedehnt auf „Lektionen,

Digitized by Google

welche die Mitglieder über vorher bestimmte Materien auf Grund sorgfältiger Vorbereitung vor Schülern einer Mittelschule in Gegenwart des Seminars halten". Die Beteiligung der jungen Philologen an einem Seminar ist in Österreich nicht vorgeschrieben; trotzdem hat das in Prag Erfreuliches geleistet: die Zahl der jährlich eintretenden Mitglieder betrug durchschnittlich 15.

II. Städtische, landschaftliche und staatliche Schulgeschichte.

a) Einen scharfen, für die beiderseitigen Verhältnisse höchst bezeichnenden Gegensatz bilden zwei Abhandlungen, die der Zufall hier zusammenführt: *Die Anfänge des Dresdener Realschulwesens* von Obl. Dr. Richter und *Die Entwicklung des lateinlosen höheren Schulwesens in Frankfurt a. M.* von Dir. Dr. Bode. Beide gründen ihre Darstellung auf einen Abrifs der früheren Schulgeschichte der genannten zwei Städte und erläutern sie durch die Beigabe von Lehrplänen, die den Wandel veranschaulichen, der sich allmählich in den Ansichten über die Ziele des Realschulwesens vollzogen hat.

In Dresden gab es anfangs der Vierzigerjahre des vorigen Jahrhunderts — abgesehen von einigen Privatanstalten, insbesondere dem Freimaurerinstitut (Jb. XV, 11) und der Militärbildungsanstalt — nur eine öffentliche Realschule, die aber nicht mehr als eine niedere Bürgerschule war; erst 1851 fanden zwei wirkliche Realschulen, die Neustädter Höhere Bürgerschule (jetzt Dreikönigschule) und die Annenschule, die behördliche Anerkennung. Bis aber dieses Ziel erreicht wurde, hatten hervorragende Männer, wie namentlich Rektor Beger und Dr. Köchly fast 10 Jahre lang unermüdlich zu kämpfen; zu Anfang der Vierzigerjahre war bei den Ständen wie bei den Vertretern der Stadt fast gar kein Verständnis für die Notwendigkeit realistischer Lehranstalten vorhanden.

Wie anders in Frankfurt a. M.! Hier wirkte bis 1866 der Wetteifer der drei religiösen Bekenntnisse, die Opferwilligkeit gemeinnütziger Gesellschaften und die Einsicht eines über reiche Mittel verfügenden Rats zusammen, um alle Bedürfnisse auf dem Gebiete des Unterrichtswesens zu befriedigen. So standen in der Zeit, da die oben genannten Dresdner Realschulen anerkannt wurden, in Frankfurt 214 Gymnasiasten (= 26,1 %) 606 Realisten (= 73,9 %) gegenüber; bei Beginn der preufsischen Herrschaft waren die Zahlen gar 172 (= 12,9 %) und 1169 (= 87,1 %). Von da an gewann das Latein wieder an Boden. Gegenwärtig verhalten sich Gymnasium, Realgymnasium und lateinlose höhere Schulen wie 30 : 18 : 52.

Unter diesen Umständen ist die Geschichte der seit 25 Jahren bestehenden realistischen *Adlerflychtschule*, die Dir. Bode seiner Abhand-

Digitized by Google

lung anfügt, fast nur durch die wechselnden Verordnungen der preufsischen Unterrichtsverwaltung beeinflufst worden. Die einzige Frage, die seit längerer Zeit die Gemüter bewegt, ist die des Ausbaus der Anstalt zu einer Oberrealschule.

Über Lehrpläne und Schulordnungen zu *Frankfurt a. M.* von 1579 bis 1599 s. unter III, *Petreus*.

Die Stadt *Graudenz* erfreut sich gegenwärtig eines reich entwickelten Schulwesens: aufser einer Volksschule mit 48 Klassen besitzt sie ein Gymnasium, eine Oberrealschule, eine höhere Mädchenschule mit Lehrerinnenseminar, eine Mädchenmittelschule und ein katholisches Lehrerseminar mit Übungsschule. Diese Anstalten alle sind mittelbar oder unmittelbar aus der alten Graudenzer Stadtschule hervorgegangen. Diese war schon im 16. Jahrhundert vorhanden und hatte bald vier, bald weniger Lehrer; grofsen Abbruch tat ihr im 17. Jahrhundert ein Jesuitengymnasium, das die Söhne der wohlhabenden Bürger an sich zog. Da sich ein nach Aufhebung des Jesuitenordens an die Stelle der beiden Anstalten gesetztes Progymnasium nicht als lebensfähig erwies, wurde 1816 die Stadtschule wieder errichtet; sie umfafste 2 (bald darauf 3) Elementarklassen für beide Geschlechter, 2 obere Knaben- und 1 obere Mädchenklasse. Wie sich aus ihr die oben genannten Schulen allmählich abzweigten, hat Dir. Grott in ausführlicher Darstellung nachgewiesen. Besondere Erwähnung verdient, dafs eine 1837 errichtete Provinzialgewerbeschule die auf sie gesetzten Hoffnungen nicht erfüllte und deshalb 1869 wieder geschlossen wurde; dafs der hochverdiente Rektor und Feldprediger Jacobi 1831 die Erweiterung der Stadtschule in eine Höhere Bürgerschule erreichte; dafs diese nach seinem Rücktritt (1864) in ein Gymnasium umgewandelt wurde, und dafs sich von diesem 1874 eine Knabenmittelschule abtrennte, deren Verwandlung in eine neunklassige Realschule 1888 stattfand.

Einen beachtenswerten „Beitrag zur Geschichte des deutschen Schulwesens“ liefert Rektor Männel in der Schrift *Das neunzehnte Jahrhundert in der hallischen Schulgeschichte*. Halle war zu Anfang des vorigen Jahrhunderts eine wahre Schulstadt. Es selbst besafs ein Gymnasium und zehn 1—3klassige Kirchspielschulen (deren Lehrer freilich fast alle auf das Schulgeld und das Erträgnis der Umzüge angewiesen waren); die reformierte Gemeinde unterhielt ein Gymnasium und eine Töchterschule mit technischem Unterricht; für die Soldatenkinder war eine Garnisonschule vorhanden; ein gemeinnütziger Verein hatte eine Erwerbs- und Armenhausschule errichtet. Dazu kam der „Schulstaat“ des Waisenhauses mit 3 höheren und 3 deutschen Schulen, eine Kunst- und Bauhandwerkerschule, die blühende Universität und zahlreiche Privat- und Winkelschulen. Trotzdem gab es damals eine Menge Kinder, die wild aufwuchsen und zum Bettel angehalten wurden: es fehlte eben der Schulzwang. — Einen furchtbaren Schlag versetzten der Stadt und ihren Schuleinrichtungen die

Digitized by Google

Jahre der Franzosenherrschaft; die Wiederherstellung des Zerstörten aber wurde dreimal durch das Auftreten der Cholera empfindlich gestört. — Erst die 1825 eingeführte Schulpflicht gab dem Schulwesen eine sichere Grundlage, auf der es allmählich eine Gestaltung erlangte, die der heutigen Bedeutung des zur Grofsstadt gewordenen Halle entspricht.

Als sehr zeitgemäfs angesichts der etwas unklaren Volkshochschulbewegung unserer Tage begrüfsen wir Schulrat Klussmanns Bericht über die Entwicklung des *Hamburgischen Vorlesungswesens*. Was jene Bewegung erstrebt, ist in Hamburg schon seit 130 Jahren vorhanden und, was besonders betont zu werden verdient, von selbst ins Leben getreten. Länger als irgendwo, von 1613 bis 1883, bestand in Hamburg ein Akademisches Gymnasium, seit 1652 mit einem Rektor, 5 Professoren, und „einem lectore im Dohm". Einer dieser Professoren nun, Büsch, in dessen Vorlesungen über Mathematik sich seit 1756 aus eigenem Antrieb „Zuhörer von anderer Bestimmung" eingefunden hatten, „unternahm 1764 zuerst einen öffentlichen Vortrag des Gemeinnützigen aus der Mathematik" und fand damit grofsen Beifall. Andere Professoren ahmten ihm nach, und 1837 wurde in einem neuen Gesetz für das Akademische Gymnasium den Professoren die unentgeltliche Abhaltung mindestens einer Vorlesung behufs „Verbreitung wissenschaftlicher, sowohl eine allgemeine Bildung befördernder, als auch in das praktische Leben eingreifender Kenntnisse" zur Pflicht gemacht. — Diese Einrichtung überlebte das Akademische Gymnasium; 1895 fand eine Neuordnung des Vorlesungswesens statt, bei welcher insbesondere für alle einschlägigen Veranstaltungen die Forderung betont wurde, dafs die Behandlung des Stoffs durchaus wissenschaftlich sein müsse. Besonderen Anklang fanden „Practica" für Theologen, Juristen, Verwaltungsbeamte, Lehrer und Lehrerinnen. Im Jahre 1901 standen für diese Vorlesungen (den Aufwand für Lehrmittel nicht gerechnet) 43 000 Mark zur Verfügung; die Beteiligung war immer sehr lebhaft.

b) Bruchstücke einer *Schulordnung* des Markgrafen Georg Friedrich von Brandenburg-Ansbach (gest. 1603) für sein Fürstentum *Jägerndorf* veröffentlicht K. Siegel. Sie lehnt sich an die kursächsische und württembergische an und beginnt ebenfalls mit einer längeren Einleitung über den Wert einer guten Schulbildung. Des weiteren wird bestimmt, dafs die Schule 4 Klassen oder Haufen mit je einem Präzeptor haben und jeder Haufe in Dekurien geteilt werden solle, An der Spitze jeder Dekurie steht ein Dekurio zum Überhören der Knaben und ein „Nomenclator" zur Beaufsichtigung ihrer „Mores und Sitten". Im einzelnen ist noch vom ersten und zweiten (jüngsten und zweitjüngsten) Haufen die Rede. Der Lehrer des ersteren heifst Katechet und unterrichtet in Lesen, Buchstabenmachen und deutschem Katechismus; auch gibt er an jedem Werktag 2 lateinische Wörter zum Lernen und Einschreiben in ein Buch auf. Dem Lehrer des zweiten Haufens wird der Titel „Bacalaureus" erteilt;

Digitized by Google

seine Aufgabe ist hauptsächlich, die Einübung des lateinischen Katechismus und der lateinischen Formenlehre.

Der landständische Adel *Oberösterreichs* hatte um die Mitte des 16. Jahrhunderts ein reich ausgestattetes reformiertes Gymnasium in Linz, gewöhnlich die *Landschaftsschule* genannt; mit ihm war ein Erziehungshaus, das Landhaus, verbunden. Eine Geschichte dieser Schule hat Gaisberger im Linzer Gymnasialprogramm von 1855 veröffentlicht; jetzt haben sich auch die Schulgesetze und die Sonderverordnungen für die Lehrer und Beamten der Schule gefunden; ihre Bearbeitung hat Prof. Dr. Khull übernommen. Verfafst sind beide von dem ersten Rektor der Schule, Memhard, einem Württemberger aus Herbrechtingen, der von J. Sturm und anderen Strafsburger Gelehrten wohl empfohlen worden war; die letzteren unterstützten ihn auch bei der Ausarbeitung seiner Leges scholae durch eingehende Gutachten. Die Schulgesetze liegen in einer lateinischen und in einer etwas später entstandenen deutschen Fassung vor. Nach ihnen hatte die Anstalt 5 Klassen, die von unten gezählt wurden. Mit dem Lateinischen wurde in der untersten ein bescheidener Anfang gemacht, das Griechische begann in der vierten; in der fünften sollten schon drei Reden des Isokrates gelesen werden, mitunter wurde sogar ein Stück des Aristophanes behandelt. Nach einem Muster für die Fragen, wie sie bei der öffentlichen Prüfung je von einem Schüler einer älteren Klasse an einen der vorhergehenden gerichtet zu werden pflegten, schenkte man auch dem Inhalt der gelesenen Schriftsteller Beachtung; sogar mit den sophistischen Trugschlüssen wurden die Schüler vertraut gemacht.

c) Eine Sammlung sämtlicher gegenwärtig in Geltung stehenden Verordnungen und Verfügungen für die *anhaltischen Gymnasien und Realschulen* ist im Auftrag der herzoglichen Regierung von dem Geheimen Schulrat Prof. Dr. Krüger herausgegeben worden. Dem Abschnitt „Schulgeschichte“ können wir dieses umfassende Werk nicht nur deshalb zuweisen, weil es im Anhang ein chronologisches Register enthält, sondern auch, weil nach Wieses richtigem Ausspruche das Nebeneinander der Verfügungen oft auch ein zusammenhangendes Nacheinander ist, und weil hin und wieder Historisches so weit mitgeteilt wird, als es zum Verständnis des gegenwärtig Geltenden erforderlich scheint. Die Beeinflussung des anhaltischen höheren Schulwesens durch Preufsen ist unverkennbar; Krüger hebt dies ausdrücklich hervor, betont aber, dafs die herzogliche Regierung nicht blofs bei der Auswahl, sondern namentlich auch bei der Ausführung mancher aus Preufsen übernommener Einrichtungen und Bestimmungen nach eigenem Urteil ihre besonderen Wege gegangen sei.

Zum Gegenstande eingehender Forschungen hat Prof. Brand *Die Vorbildung und Prüfung der Lehrer an den bayerischen Mittelschulen seit 1773* gemacht. Es ist ein gewaltiger Unterschied zwischen den Verordnungen, die der Kanonikus Braun in dem genannten Jahre und 1783 erliefs und denen des Ministeriums Müller vom Jahre 1895. Braun glaubte noch, ein Professorenseminar sei zu „kostbar“; ein künftiger Professor

Digitized by Google

könne sich selbst bilden, wenn er Talent habe, und wenn er die Plane und Methoden studiere, wenigstens in dem Fache, wo er Professor werden wolle. Die Prüfung der künftigen Professoren nahm Braun selber mit Beiziehung derjenigen Münchener Gymnasialprofessoren vor, „in deren Fach das Lehramt einschlug". Jetzt hat Bayern für die künftigen höheren Lehrer eine vielfach gegliederte Prüfung vor sachverständigen Kommissionen und reichliche Gelegenheiten zur Vorbildung für die einzelnen Zweige des Lehramts. Bemerkenswert ist aber doch, dafs im 18. Jahrhundert, unmittelbar nachdem die Herrschaft über die höheren bayerischen Schulen ganz in den Händen der Jesuiten gewesen war, die Ansicht, der Kaplan sei der geborene Professor, entschieden abgewiesen und verordnet wurde, es sollen die Lyzeen und Gymnasien ohne Unterschied des Standes mit Personen von allgemein anerkannter Fähigkeit besetzt werden, und dafs auch Thiersch 1829 den Kandidaten geistlichen Standes nur bei gleicher Note einen Vorzug zugestand. Vgl. auch Jb. XIII, 19: Reskript Kurfürst Max. Josephs von 1804. — Die Erklärung dieser Tatsache gibt uns Dir. Dr. Göbels Schrift *Anfänge der Aufklärung in Altbayern.* Im Anschlufs an die Geschicke dreier Gelehrtengesellschaften, die im 18. Jahrhundert in München aufkamen, — 1. „die Nutz- und Lust erweckende Gesellschaft der vertrauten Nachbarn am Isarstrom" mit der Zeitschrift „Historische Discurse über allerhand zeitläufige Begebenheiten und dadurch veranlassende Materien" (1702—04), 2. den Verein des Parnassus Boicus (1722—40), 3. die Kurfürstliche Akademie der Wissenschaften (seit 1759), aus der die K. bayerische Akademie der Wissenschaften erwachsen ist — zeigt der Verf., wie die Aufklärung in Bayern allmählich Boden gewann. Mit der Gewährung der Zensurfreiheit und der Freiheit „des litterarischen Commerciums" an die Akademie war die Macht der Jesuiten tatsächlich gebrochen. Ein hervorragender Mitarbeiter der Akademie war derselbe Braun, der später mit der Neugestaltung des höheren bayerischen Unterrichtswesens beauftragt wurde.

Ein sehr dankenswertes Unternehmen ist die von Prof. Dr. Strakosch-Grassmann in Arbeit genommene *Bibliographie zur Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens.* Der vorliegende erste Teil enthält einen zum Verständnis des Werks dienenden Überblick über den zu behandelnden Stoff, dann, in 1067 Nummern, das Verzeichnis der Schriften 1. zur Geschichte des österreichischen Unterrichtswesens im allgemeinen und zur Ortsgeschichte des Schulwesens im allgemeinen, 2. zu den Mittelschulen, 3. (etwa zur Hälfte) zu den Universitäten.

Ostfriesland s. unter IV, Mücke.

Zu der Schrift von Lexis „Die Reform des höheren Schulwesens in *Preufsen*" hat Dir. Prof. Dr. Rethwisch mit bekannter Meisterschaft einen „geschichtlichen Rückblick" auf die ganze Entwicklung desselben verfafst. Er beginnt mit einer kurz umrissenen Darstellung des Zustands der preufsischen Gelehrtenschulen zu der Zeit, da Minister von Zedlitz im Auftrag Friedrichs d. Gr. durch die Kabinettsorder von 1779 die Grund-

Digitized by Google

züge der in Aussicht stehenden Unterrichtsverfassung entwickelte, und verfolgt dann, an die einzelnen Verordnungen anknüpfend, den eigentümlichen Zickzackweg, den jene Entwicklung von da an genommen hat. Ein klares Bild der gegenwärtigen Lage und der augenblicklich vorhandenen Strömungen bildet den Schluſs.

Nicht unerwähnt darf hier bleiben ein von warmem Gefühl getragener, inhaltreicher Vortrag von † Staatsminister D. Dr. Bosse über *Die Hohenzollern als Volkserzieher*. Die preuſsische Schule wird darin allerdings nur kurz erwähnt; die groſsen Gesichtspunkte aber, die wie für die ganze Staatsverwaltung so auch für das Schulwesen Preuſsens maſsgebend gewesen sind, kommen darin in treffender Weise zum Ausdruck.

Zwei auch für die Gegenwart bedeutsame Fragen: 1. wann und durch wen der regelmäſsige *Religionsunterricht* (im Unterschied von der Einlernung kirchlicher Gebräuche) in die Schulen eingeführt worden sei, 2. wann, zunächst *in Kursachsen*, die *Geistlichkeit* zuerst das Recht der *Schulaufsicht* beansprucht habe, erörtert Prof. Dr. Strüver hauptsächlich auf Grund von Zwickauer Schulakten. — Als Gründer des eigentlichen Religionsunterrichts glaubt er die Brüder des gemeinsamen Lebens bezeichnen zu können; ihre Denkweise offenbare sich namentlich in der Zwickauer Schulordnung des Rektors Natther von 1523, die höchst wahrscheinlich für weitere Kreise vorbildlich geworden sei. — Die zweite Frage kam für Zwickau und wohl auch für ganz Kursachsen 1536 zum Austrag. Der Stadtpfarrer Bayer hatte sich beschwert, daſs ohne seine Zustimmung der neue „Schuelmeister“ (Rektor) Plateanus nebst anderen „Schuelcollegen“ berufen, auch eine Schulordnung abgefaſst und eingeführt worden sei; auſserdem war er mit dem neuen Rektor wegen der Schulaufsicht in Streit geraten. In einem eigentümlichen Schriftstück nun erklären Luther, Bugenhagen und Spalatin, es dürfe nicht gestattet werden, daſs der Rat ohne Wissen noch Willen des Pfarrherrn „einigen Capplan, Schulmeister oder Kirchendiener annehme oder dulde“; Melanchthon aber fügte diesem Urteil die besondere Erklärung bei, es sei seines Erachtens recht und billig, daſs die Berufung der Kirchendiener und Schullehrer gemeinsam in der Hand des Rats und des Pfarrers liege. Ein späterer Bescheid läſst die Frage der Berufung des Schulmeisters unentschieden, verlangt aber, daſs dieser „die Gesellen, so in der Schuel helffen sollen“, dem Rat und dem Pfarrherrn präsentiere. Die Schulaufsicht wird dem Rat und dem Pfarrer gemeinsam zugesprochen. (Vgl. I Gymn. Offenburg und Gymn. Recklinghausen.) So, schlieſst Strüver, habe der Pfarrer den Fuſs in die Tür des Schulhauses geklemmt, und er habe sie immer mehr zu öffnen gewuſst, bis er, wenigstens in den kleinen Städten, alleiniger Herr der Schule geworden sei. — Vgl. auch Gebele, Die Ausbildung der Aufsicht über die Volksschule in Bayern im Übergang vom 18. zum 19. Jahrhundert“ in „Texte und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge. Beiträge zur G. d. E. u. d. U. in Bayern I, 1901“.

Digitized by Google

Das statistische Jahrbuch für das Königreich Württemberg veröffentlicht wieder vergleichende Zahlen über sämtliche Zweige des öffentlichen *württembergischen Unterrichtswesens* und zwar diesmal für 11 Jahre, 1890—1900. Die Zahl der Latein lernenden Schüler hat sich im letzten Jahre wieder vermehrt, doch weniger stark als die der Realschüler, nämlich um 110 gegen 524. Die Zahl der Gelehrtenschulen beträgt 91, die der Realschulen 83; das Verhältnis der Gelehrten- zu den Realschülern ist 45,5 zu 54,5. 1890 waren die entsprechenden Zahlen: 92 Gelehrtenschulen, 77 Realschulen, 49,5 Lateiner, 50,5 Realisten. — Öffentliche Elementar- (Vor-) Schulen gibt es gegenwärtig 18 (1890 19); von 100 höheren Schülern sind (wenn wir bei letzteren die Klassen bis Obertertia rechnen und dabei berücksichtigen, dafs bis jetzt 2 Elementarklassen 6 höheren Klassen gegenüberstanden) 51,7 aus einer Elementarschule hervorgegangen; 1890 war die Verhältniszahl 50,4.

Anhang zu I und II.

Ausländische Schulgeschichte.

In zweiter, vermehrter Auflage ist erschienen Prof. Dr. Heinzigs Buch *Die Schule Frankreichs* in ihrer historischen Entwicklung besonders seit dem deutsch-französischen Krieg von 1870/71 (vgl. Jb. XI, 16). Neu sind darin die Abschnitte über das höhere Schulwesen, das eine völlige Umgestaltung erfahren hat: neben dem klassischen Lyzealunterricht ist der Realgymnasial- und Oberrealschulunterricht eingeführt worden; auch hat man die Berechtigungsfrage im Sinne der Gleichberechtigung dieser Unterrichtsabteilungen gelöst.

Das Beispiel einer mit weisem Bedacht geplanten und ebenso folgerichtig als glücklich durchgeführten Prinzenerziehung enthalten in anziehenden Schilderungen Prof. Morandis Erinnerungen *Die Erziehung Victor Emanuels III.* Den Geist, in dem dieser Prinz ausgebildet wurde, kennzeichnet eine Äufserung, die bei seiner ersten Prüfung fiel. „Zu meiner Zeit", sagte der König, „war alles anders". Und Monsignore Anzino, einer der Lehrer der Prinzen, fügte bei: „Sicherlich; Sie kommandierten; der Lehrer safs auf dem Sessel und Sie im Armstuhl — und studierten, wann Sie Lust hatten". Es war in der Tat anders: der Lehrer safs beim Unterricht des Prinzen in einem bequemen Armstuhl, der Prinz auf einem gewöhnlichen Sessel; war während des Unterrichts etwas zu holen oder ein zu Boden gefallener Gegenstand aufzuheben, so tat dies der Prinz, nicht der Lehrer. Da der Prinz wohlbegabt und lernbegierig war, die Lehrer aber mit der Strenge gründliches Wissen und Lehrgeschick verbanden, war denn auch das Ergebnis des Lehrgangs in jeder Hinsicht befriedigend.

Digitized by Google

III. Vertreter der Schule und der Schulwissenschaften nebst ihren Werken.

Von der Seelenlehre des *Aristoteles* gibt Seminarlehrer Regener eine ausführliche Darstellung, die einerseits die vorausgegangene Entwicklung dieser Wissenschaft, anderseits, teils im Text, teils in Anmerkungen, deren gegenwärtigen Stand berücksichtigt.

Zu den genialen Menschen, die sich, ohne selbst einen regelmäfsigen Unterricht genossen zu haben, auf mehreren Gebieten auszeichneten, gehört *Joh. Joach. Becher* (geb. 1635 in Speier, † 1682 in London). Er hat in Chemie, Medizin und Staatswirtschaft Vorzügliches geleistet, es aber wegen seiner Ruhelosigkeit und Unverträglichkeit nirgends zu einer dauernden Wirksamkeit gebracht. Seine vielfach neuen Gedanken über Schule und Schulregiment entwickelt ausführlich Dr. Heubaum. Während bisher für die unteren Stände die religiöse Unterweisung als die Hauptsache betrachtet worden war, verlangte er, dafs die Schule dem Staate tüchtige Bürger erziehe. Von diesem Grundsatze ausgehend forderte er die gänzliche Trennung der Schulaufsicht von der Kirche und die Errichtung von Handwerkschulen. Bezüglich des Unterrichts im Lateinischen, dem auch er seine besondere Aufmerksamkeit zuwandte, stellte er sich in einen, freilich nur teilweise berechtigten Gegensatz zu Comenius.

Von hervorragender Bedeutung unter den älteren italienischen Humanisten ist *Flavio Biondo (Blondus)* als Geschichtschreiber, als Begründer der antiken Topographie und als Verfasser der ersten wissenschaftlichen Landesbeschreibung. Mit der letztgenannten Seite seiner Tätigkeit beschäftigt sich Gymnasiallehrer Dr. Husslein in einer ausführlichen Würdigung der „Italia illustrata“, einer Beschreibung Italiens nach den Regionen des Augustus. Auf eine allgemeine Kennzeichnung des Werks, seiner Anlage, seiner Gesichtspunkte und seiner Quellen läfst der Verf. eine Angabe des Inhalts der einzelnen Kapitel folgen, die beweist, dafs Biondo seine grofse Aufgabe, das alte Italien in dem neuen nachzuweisen, mit Bienenfleifs durch Erforschung der Alten und durch eigene Anschauung so vollkommen als möglich zu lösen bemüht war.

F. Bischoff s. IA *Friedrichs-Gymnasium zu Berlin.*

J. Bonifacius s. u. *Perpiña.*

Die Frage, inwieweit *Bugenhagen als Schulmann* von Melanchthon abhängig war, genauer, ob die Bugenhagenschen Schulordnungen einen Fortschritt gegenüber Melanchthons „Unterricht der Visitatoren an die Pfarrherrn im Kurfürstentum Sachsen“ bedeuten, wird von Dr. Mühlmann erörtert. Nach eingehender Vergleichung der in Betracht kommenden Schulordnungen und Schulverhältnisse kommt er zu dem Ergebnisse, dafs in der Tat ein Fortschritt stattgefunden habe: Bugenhagen habe die Klasseneinteilung weitergebildet, die erziehliche Seite des Unter-

Digitized by Google

richts mehr betont und sich auch ernstlich bemüht, die wirtschaftliche Lage der Lehrer zu verbessern.

Eine liebe Gabe werden den Verehrern des unvergefslichen *Ernst Curtius* L. Gurlitts „Erinnerungen“ an diesen sein. War doch Gurlitt zu einer solchen Arbeit besonders berufen, da schon sein Vater in freundschaftlichem Verhältnisse zu dem Dahingegangenen stand, und er selbst ihm als Schüler, weiterhin als Arbeitsgenosse und als häufiger Hausgast ganz besonders nahe kam. So vermochte er das Bild dieses grofsen Mannes, der sich als Mensch, als Vaterlandsfreund, als Erzieher des späteren Kaisers Friedrich, als akademischer Lehrer und als Forscher gleichermafsen ausgezeichnet hat, durch viele bezeichnende Züge zu beleben. Als selbstredendes Zeugnis von der wissenschaftlichen Bedeutung des Gefeierten ist der Abhandlung ein Verzeichnis seiner Werke und Schriften beigefügt.

Ch. Dillmann s. S. 41 *Langer, Dillmann* u. *Pfalz.*

In zweiter Auflage ist erschienen K. Fischers Buch *Adolf Diesterweg.* In Einem Bande enthält es: 1. einen Abrifs von Diesterwegs Leben, 2. eine Würdigung desselben als pädagogischen Schriftstellers, 3. eine systematische Zusammenstellung der pädagogischen Grundlehren aus seinen Werken, 4. Fischers Beurteilung der letzteren, 5. Proben der schriftstellerischen Tätigkeit Diesterwegs, und zwar das Wichtigste aus dem „Wegweiser zur Bildung deutscher Lehrer“ und „Über Erziehung überhaupt und Schulerziehung insbesondere“, ferner 14 Aufsätze aus den Rheinischen Blättern und aus den Jahrbüchern.

Dr. Falk nimmt in der Geschichte des preufsischen Schulwesens jedenfalls eine hervorragende Stellung ein; so rechtfertigt es sich, wenn wir kurz auf eine Schrift von H. R. Fischer hinweisen, die in gehobener Darstellung den Lebensabend des einstigen Kultusministers schildert, die zwei Jahrzehnte, in denen er als Oberlandesgerichtspräsident zu Hamm in einer Weise wirkte, die ihm auch von Seiten seiner früheren Gegner das Lob wahrer Gerechtigkeitsliebe und voller Unparteilichkeit eintrug.

Als der Begründer einer biologischen Pädagogik, d. h. einer Erziehungsweise, die sich einzig auf der sorgsamen leiblichen und seelischen Beobachtung des Zöglings und seines natürlichen Entwicklungsgangs aufbaue, wird *Fröbel* von E. Pappenheim dargestellt. Den richtigen Grundsatz habe Fröbel schon in seinen Jünglingsjahren ausgesprochen, aber nur in zwei Stücken sei derselbe von ihm in trefflicher Weise durchgeführt worden: in seiner Kindergarten-Pädagogik und seinen Mutter- und Koseliedern. Dagegen habe er seinen späteren Erziehungsplan auf die Verwertung des Tätigkeitstriebs gegründet, ohne zu fragen, ob diese Verwertung zu aller Zeit zulässig und pädagogisch nützlich sei. Deshalb sei es irrig, von einem System Fröbel und einer fertigen Fröbelschen Pädagogik zu reden; was er gegeben, sei nur das Anfangsstück eines grofsen Bauwerks.

Digitized by Google

Eine anziehende Studie zu *Goethes religiösem Werdegang* hat Obl. Nebe ausgearbeitet. Vogel hat es unternommen, den Dichterfürsten selber seine Ansichten über die Religion in zusammenhängendem, wohlgefügtem Vortrage entwickeln zu lassen; Nebe bezeichnet derartige Versuche als unvollkommene Momentaufnahmen und lehnt es auch ab, etwa für jeden Hauptabschnitt in Goethes Leben seine damaligen religiösen Ansichten festzustellen. Auch hier sei eine fortwährende Entwickelung anzunehmen, wenn auch die oberflächliche Betrachtung nur ein verworrenes Aufundab bemerke. Den Glauben an einen Gott und an eine persönliche Unsterblichkeit habe sich Goethe jedenfalls auch durch Spinoza nicht rauben lassen, und die Fäden, die sein Denken und Empfinden mit der Bibel verknüpften, seien nie völlig abgerissen worden. Als einen schönen Triumph des Genius christlicher Religion habe man es zu betrachten, dafs er schliefslich aus seiner kühlen Ablehnung zu warmer Anerkennung, ja Annäherung an das Christentum durchgedrungen sei.

Das Gedächtnis des grofsen Theologen *Karl Hase* wurde im Juli 1900, kurz vor seinem 100. Geburtstag, durch die Enthüllung eines Denkmals erneuert, das seinen Platz in Jena zwischen den Bildern des Naturforschers Oken und des Philosophen und Mathematikers Fries erhalten hat. Der Festredner, Prof. Dr. Nippold, hob in sinniger Weise die geistigen Beziehungen zwischen Hase und diesen beiden Gelehrten hervor, um sodann den Gefeierten selbst als schriftstellerischen Künstler und als Vertreter eines schönen, zukunftfrohen Idealismus darzustellen. Warm empfundene Festgrüfse aus Ungarn, Siebenbürgen und Griechenland bewiesen, wie schön die von Hase ausgestreute Saat auch in weiter Ferne aufgegangen ist.

Manns Bibliothek pädagogischer Klassiker hat ihren 40. Band erreicht mit einer Arbeit von Seminar-Obl. Dr. Keferstein: *J. G. Herders Pädagogische Schriften und Äufserungen.* Eine reiche Fülle erzieherischer Weisheit und Erfahrung wird in den 10 Abschnitten des Buches dargeboten; auch das tiefe Gemüt des grofsen Denkers kommt da und dort zum Ausdruck. Ein Nachtrag enthält einen Hinweis auf zahlreiche weitere pädagogische Stellen in Herders Werken, die der Beachtung durch die Gegenwart wert sind.

Mit des Humoristen *Hippel* Reformgedanken beschäftigt sich eingehend ein Aufsatz von Prof. Dr. Brenning. Hippel hat als begeisterter, doch nicht urteilsloser Anhänger Rousseaus in mehreren seiner Schriften auch der Erziehungskunst einen breiten Raum gegönnt. „Mit einer wahrhaft prophetischen Sicherheit“ behandelt er nach Brennings Urteil insbesondere die Frage der Frauenbildung und der Beteiligung der Frau an den Aufgaben der Erziehung und des Unterrichts.

K. Kempf s. I A *Friedrichs-Gymn. zu Berlin.*

Schon in dritter Auflage liegt vor die 1878 zum ersten Male aufgelegte Schrift von Prof. Dr. Vogt: *Immanuel Kant, Über Pädagogik.*

Digitized by Google

Aufser einem anschaulichen Lebensbild des Königsberger Philosophen wird dessen gedankenreiche Schrift „Über Pädagogik“ geboten, deren Verständnis ein „spezielles Inhaltsverzeichnis“ erleichtert. Dazu kommt eine den systematischen Werken Kants entnommene Darlegung seiner pädagogischen Anschauungen vom Standpunkte des transzendentalen Idealismus aus, die, wie Vogt nachweist, vielfach von jener älteren Schrift abweichen, welche, frei von Rücksichten auf philosophische Voraussetzungen, einen empirischen Charakter trage. — Über den „Platonismus in Kants Kritik der Urteilskraft“ werden eingehende Betrachtungen von Dr. Romundt angestellt. Hauptaufgabe des Verfassers ist hierbei der Nachweis, inwiefern durch das Schöne eine Brücke zwischen dem Wahren und dem Guten hergestellt werde.

Leibnizens Leben und Lehre (genauer seine Monadenlehre und Theodicee) schildert in volkstümlicher Darstellung mit grofser Wärme Prof. Dr. *Braig*. Zu ausführlich freilich verweilt er unseres Erachtens bei des Philosophen Bemühungen für die Wiedervereinigung der Kirchen, die doch nach Braigs eigenem Urteil in der von Leibniz gedachten Weise nicht gelingen konnte. Auch mit der Ansicht wird der Verf. wenig Zustimmung finden, dafs „von dem Originalgedankeninhalt in der Goetheschen Dichtung nur Reste übrig blieben“, wenn man alles in Abzug brächte, was er dem Denker Leibniz entnommen habe.

Eine sehr hübsche Ausgabe der *Turn- und Vaterlandslieder H. F. Massmanns* haben Prof. Dr. Euler und Dr. Hartstein veranstaltet. Vorausgeschickt ist ein liebevoll gezeichnetes Lebensbild dieses merkwürdigen Mannes, dem es vergönnt war, auf den drei Gebieten des Turnwesens, der volkstümlichen Dichtung und der Germanistik Ruhm zu erwerben.

Milde (1777—1853), der erste bürgerliche Erzbischof von Wien, der vor seiner Berufung zu hohen kirchlichen Würden auch der erste österreichische Professor für Erziehungskunde war, hat in Frischs Biographieen österreichischer Schulmänner (Jb. XII, 19) einen Ehrenplatz erhalten; in ihrer vollen Bedeutung aber läfst seine Persönlichkeit Prof. Dr. Wotke erscheinen. Auf Grund umfassender, gründlicher Studien entwirft er ein farbenreiches Bild der geistigen Zustände Österreichs in der zweiten Hälfte des 18. und zu Anfang des 19. Jahrhunderts und der Strömungen, die in Wien herrschten, als Milde 1811 sein zweibändiges „Lehrbuch der allgemeinen Erziehungskunde zum Gebrauche der öffentlichen Vorlesungen“ herausgab. In derselben Weise wird weiterhin die Eigenart der in diesem Werke erwähnten Schriftsteller entwickelt und die Stellung gekennzeichnet, die Milde jedem von ihnen gegenüber einnahm. Wie kam es aber, dafs dieser Pädagoge, über den Dittes urteilt, dafs ein halbes Jahrhundert des Fortschritts gewonnen worden wäre, wenn man das österreichische Bildungswesen in Mildes Geist gestaltet hätte, schon bei seinen Lebzeiten in Vergessenheit geriet? Wotke findet die

Digitized by Google

Erklärung darin, dafs einerseits Milde selbst an seinem Werke bei dessen Neudrucken nie etwas änderte, anderseits darin, dafs in Österreich beinahe fünfzig Jahre lang die Herbart-Zillersche Richtung die Alleinherrschaft hatte, der Mildes vorwiegend geschichtliche Behandlung der Erziehungslehre nicht entsprach.

R. Müller s. unter I A *Friedrichs-Gymn. zu Berlin.*

Als wackerer Amtsgenosse und kerndeutscher Lehrer wird von Obl. J. Lachmann der 1901 verstorbene Obl. *W. Panzerbieter* geschildert. Selbst aus einer Realschule hervorgegangen wirkte er in Berlin 30 Jahre lang begeistert und begeisternd zuerst an der Sophien-, dann an der Falk-Realschule (jetzt Falk-Realgymnasium) und daneben an mehreren Mädchenschulen, insbesondere dem Viktorialyzeum und in der Prüfungskommission für das Oberlehrerinnen-Examen. So erwarb er sich, ohne viel vor die Öffentlichkeit zu treten, grofse Verdienste um die neueren Formen des höheren Schulwesens.

Ausgewählte pädagogische Schriften von drei Jesuiten des 16. Jahrhunderts, *Perpiña, Bonifacius* und *Possevin,* veröffentlichen in sorgfältiger deutscher Übersetzung mit ausführlichen Einleitungen J. Stier, H. Scheid und G. Fell. — Hervorragende Stellungen nahmen der erste und der dritte jener Gelehrten ein. Der als Redner hochberühmte Perpiña (1530 bis 1566), ein Spanier aus Elche, wirkte als Professor in Lissabon, Evora, Rom und Lyon. Possevin (1533—1611), aus Mantua gebürtig, erlangte das Amt eines Sekretärs der Gesellschaft Jesu in Rom und war 10 Jahre lang als päpstlicher Legat in Schweden, Rufsland und Polen tätig; sein Werk war auch die Errichtung päpstlicher Seminare zu Braunsberg, Olmütz, Klausenburg, Wilna und Dorpat und mehrerer päpstlicher Armenbursen. Bonifacius dagegen (1538—1606), ein Kastilier aus der Gegend von Leon, widmete sich, obgleich zur Erfüllung höherer Aufgaben befähigt und auch aufgefordert, aus Liebe zur Jugend blofs dem Gymnasialunterricht, zuletzt in Medina del Campo; bezeichnend für seine erzieherischen Anschauungen sind die zwei Grundsätze, dafs alles auf den Lehrer ankomme, und dafs schon der erste grammatische Unterricht durch gute und gewählte Beispiele auf Bildung der höheren Geistesfähigkeiten und namentlich des Willens hinführen müsse. — Mitgeteilt wird: von Perpiña „Über die Ausbildung der Jugend in der lateinischen und griechischen Sprache"; von Bonifacius 1. „Die christliche Knabenerziehung", 2. „Die fruchtbringende Weise. Pädagogische Briefe"; von Possevin 1. „Die Ausbildung des Geistes" (Einleitung eines grofsartigen Werks „Bibliotheca selecta", einer Anleitung zur besten Methode, die verschiedenen Wissenschaften zu pflegen), 2. „Die Lektüre an den Gymnasien", 3. „Katechetisches Sendschreiben". — Unverkennbar ist bei den beiden Spaniern Perpiña und Bonifacius der Geist des Humanismus, während Possevin in der an sich berechtigten Bekämpfung der Auswüchse desselben ihn als alte Mode (vecchio uso) bezeichnet.

Digitized by Google

Ein grofsartiges Werk, die Herausgabe sämtlicher Werke *Pestalozzis* hat Pastor Prim. Dr. Seyffarth mit dem 12. Bande glücklich zu Ende geführt. Eine riesige Arbeit, denn Seyffarth hat nicht nur das ganze durch eine gediegene „Einführung", sondern auch jedes einzelne Werk durch ein teilweise auf mühsamen Forschungen beruhendes Vorwort dem Verständnisse näher gebracht. Ehre und Dank dem Manne, der, von reinster Begeisterung getragen, eine lange Reihe von Jahren der Aufgabe gewidmet hat, unserer schnell vergessenden Zeit die Verdienste eines der edelsten Menschenfreunde in ihrem vollen Umfange zum Bewufstsein zu bringen! — Der 12. Band schliefst die Sammlung ab durch eine mäfsige Anzahl von Ergänzungen und Berichtigungen, ein chronologisches Verzeichnis der einzelnen Werke mit Angabe der Fundstellen in der Cottaischen, brandenburgischen und liegnitzischen Ausgabe, einem Sachregister, einem Personenregister und einem Inhaltsverzeichnis der 12 Bände. — Eine volkstümliche Entwicklung der Hauptgedanken von Pestalozzis *Lienhard und Gertrud* und *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* findet sich in Lehrer Weitkamps Schrift *Pestalozzis Gertrud als Muster einer Mutter und Erzieherin.*

Eine „Kulturhistorische Studie" von Obl. Dr. Liermann hat zum Gegenstand das Schulwesen von Frankfurt a. M. zwischen 1562 und 1599, insbesondere die Zustände an der dortigen Lateinschule zu den Barfüfsern, von der zwei Schulordnungen (1579 und 1599) und zwei Stundenpläne (1579 und 1583) mitgeteilt werden. Die Anstalt hatte 5 Klassen mit Griechisch an II und I; an der obersten Klasse wurde Homer, Isokrates und Xenophon gelesen, auch Arithmetik getrieben. Den Mittelpunkt der Darstellung bildet aber der Rektor *Heinrich Petreus aus Hardegsen* bei Hildesheim (daher Petreus Hardesianus), der, durch und durch Humanist, schon durch die Darstellung seines Lehrplans zu erkennen gab, dafs er den Unterricht auf Ein Ziel gerichtet wissen wolle. Er wirkte aber in Frankfurt nur von 1576—81; seine Entlassung war nach Liermanns Darstellung die Folge des Bestrebens der Prädikanten, die Herrschaft über die Schule in die Hand zu bekommen; deren Versuch, den neuen Schulvorstand durch Versagung des Rektortitels auch äufserlich hinabzudrücken, scheiterte aber an dem Widerspruch der tauglichen Bewerber. Petreus hatte den Verlust seiner Frankfurter Stellung nicht zu bedauern: er wurde Rektor des Pädagogiums zu Göttingen, und als es auch dort zu Streitigkeiten mit der Geistlichkeit kam, führte er seine Sache vor dem bekannten Herzog Heinrich Julius mit solchem Geschick, dafs ihn dieser zum Landesschulinspektor, Hof- und Konsistorialrat ernannte.

Im Anschlufs an Harnacks Rektoratsrede „Sokrates und die alte Kirche" (Berlin 1900) bespricht Geh. Archivrat Dr. Keller das Verhältnis des *Christentums zum Platonismus.* Wie vom älteren Pietismus und von der Aufklärung, sei auch von den vorkonstantinischen Schriftstellern fast ausnahmslos die Sokratische und Platonische Lehre als Vorhalle des Christentums betrachtet worden. Erst später sei die Meinung auf-

Digitized by Google

gekommen, dafs Sokrates die Wahrheit nicht besessen, sondern nur gesucht habe und von einem bösen Dämon geleitet worden sei. — Über den *Platonismus Kants* s. o. *Kant*.

Püschel s. I A *Friedrichs-Gymnasium zu Berlin*.

Einen „Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des Mittelalters" liefert Dr. Türnau mit der Schrift *Rabanus Maurus, der Praeceptor Germaniae*. Nach eingehender Schilderung der Lebensschicksale, der amtlichen und schriftstellerischen Wirksamkeit Rabans wird ausführlich die Frage geprüft, ob ihm, was bezweifelt worden ist, der Ehrenname eines Praeceptor Germaniae gebühre. Die Antwort lautet entschieden bejahend; durch Förderung der deutschen Sprache, durch Abfassung zahlreicher Bücher und durch unmittelbare oder mittelbare Heranbildung tüchtiger Lehrer für andere Klosterschulen sei er in der Tat von grundlegender Bedeutung für die Entwicklung der Bildung in Deutschland gewesen.

Über den grofsen Humanisten *J. Reuchlin* sind im Laufe des 19. Jahrhunderts mehrere Forschungen angestellt worden; Prof. Dr. Thudichum hat sich der dankenswerten Aufgabe unterzogen, deren Ergebnisse in anschaulicher Darstellung zusammenzufassen und in mehrfacher Beziehung zu ergänzen und zu berichtigen.

Als Gedenkblatt zur Feier des 300. Geburtstages des Mag. *Andreas Reyher* (1601—73) stellt sich vor ein von Pfarrer Mahlmann für einen gröfseren Leserkreis entworfenes Lebensbild dieses Schulmanns, der, in Ratichs Fufsstapfen wandelnd, die Sache der Erziehung und des Unterrichts durch viele treffliche Schriften befördert, das Gymnasium zu Gotha aus tiefem Verfall zu einer Musteranstalt umgeschaffen und aufserdem bei der Reform des Volksschulwesens im Herzogtum Koburg-Gotha in hervorragender Weise mitgewirkt hat.

Dem unlängst dahingegangenen Rektor des König Albert-Gymnasiums und Professor an der Universität zu Leipzig, Dr. *Richard Richter*, hat sein Sohn Rudolf Richter durch Herausgabe ausgewählter Reden und Aufsätze ein Denkmal dankbarer Liebe errichtet. Geboten sind: 8 Entlassungsreden und andere Schulreden, 12 Schulandachten (gemütvolle Ansprachen an die Schüler, besonders zu Beginn und Schlufs des Schuljahrs) und 6 Reden und Aufsätze für ein gröfseres Publikum. Es ist ein reicher Quell der Belehrung, der Ermutigung und der Erheiterung, der hier sprudelt; wir erinnern nur an die in weiteren Kreisen bekannt gewordenen Aufsätze: „Die Gymnasiastenmutter" und „Setzen Sie sich — aus Ihnen wird nichts!". Da Richter es liebte, in seine Ansprachen persönlich Erlebtes einzuflechten, ersetzt diese Sammlung einigermafsen eine Lebensbeschreibung des so verdienten Schulmanns und Gelehrten.

Schriften, die sich auf *J. J. Rousseau* beziehen (s. zuletzt Jb. XIV, 25) haben wir zwei zu besprechen. Die eine, von Chr. D. Pflaum, bringt seine ganze Weltanschauung mit besonderer Berücksichtigung der Lehren von Recht und Staat zur Darstellung. Der Verfasser der andern, Pfarrer

Digitized by Google

Dr. Schaumann, beschränkt sich auf das Gebiet, auf dem Rousseau es gewagt hat, Voltaire und seinen Anhängern gegenüberzutreten und da aufzubauen, wo jene nur zerstören wollten: auf das Gebiet der Religion und der religiösen Erziehung. Ihm das Christentum abzusprechen und ihn als Heuchler zu bezeichnen sei man nicht berechtigt, da er sich in einer christentumfeindlichen, zuletzt religionslosen Umgebung selbst als Christen bekannt und die Erhabenheit und Heiligkeit des Evangeliums in glänzenden und erhebenden Worten gepriesen habe. Seine Forderung aber, dafs die Erziehung erst durch die denkende Verarbeitung der religiösen Stoffe ihren Abschlufs erreiche, dafs die Jugend vom blofsen Annehmen zum selbständigen Nachschaffen der religiösen Ideen angeregt werden müsse, sei wohlberechtigt und werde lange nicht genug gewürdigt. Und doch könne nur ein solcher Unterricht eine nachhaltige Wirkung und bleibenden Erfolg erzielen.

Ausgewählte Schriften *Ch. G. Salzmanns* mit Salzmanns Lebensbeschreibung hat Schulrat E. Ackermann herauszugeben begonnen. Der uns vorliegende zweite Band hat zum Inhalt: III. „Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt", IV. „Konrad Kiefer oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Kinder. Ein Buch fürs Volk", V. Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher". — Jedes Stück wird durch erläuternde Vorbemerkungen eingeleitet.

Einen seinerzeit hochberühmten Humanisten, Theologen und Schulmann, *Sarcerius*, entreifst Obl. Dr. Eskuche der Vergessenheit. Ein Schüler des berühmten Mosellanus (vgl. Jb. XII, 29, Schülergespräche), wurde Sarcerius nach vielen Wanderungen 1536, 35 Jahre alt, Rektor des neu errichteten Gymnasiums zu Siegen, um das er sich grofse Verdienste erwarb, obgleich er schon nach anderthalb Jahren zu Höherem berufen wurde als Superattendent und Prädikant des Grafen zu Nassau; in dieser Eigenschaft hatte er namentlich auch die Aufsicht über die Schulen zu führen. Durch das Interim vertrieben erlangte er zunächst eine Pfarrstelle in Leipzig, dann das Amt eines Generalsuperintendenten der Grafschaft Mansfeld; er starb 1559 als Prediger in Magdeburg. Wie grofs sein Ansehen war, offenbarte sich u. a. darin, dafs er von dem Kölner Kurfürsten Hermann von Wied zur Mitarbeit an der kölnischen Kirchen- und Schulordnung berufen wurde. Sehr grofs ist die Zahl seiner schriftstellerischen Arbeiten; Eskuche zählt ihrer 59 auf. Von besonderer Bedeutung waren seine Lehrbücher der Dialektik und Rhetorik und seine Schriften zur Erziehungslehre. In den letzteren erinnert er vielfach an Rousseau und Pestalozzi, wenn er z. B. verlangt, dafs die Erziehung schon im frühesten Alter durch die Mutter begonnen werde, wenn er ferner körperliches Wohlbefinden und geistige Unverdrossenheit als Haupterfordernis eines gedeihlichen Lehrens und Lernens bezeichnet und deshalb aufs dringendste eine genügende Besoldung der Lehrer und die Herstellung geräumiger, luftiger, gut heizbarer Schulzimmer fordert.

Digitized by Google

Der schwierigen Aufgabe, ein richtiges Charakterbild des am 11. Juni 1902 gestorbenen Pädagogen *Hermann Schiller* zu zeichnen, hat Obl. und Privatdozent Dr. Messer mit ebensoviel Taktgefühl als wissenschaftlicher Gründlichkeit entsprochen. Der hohen Begabung des Dahingegangenen, seiner staunenswerten Arbeitskraft, seinen aufserordentlichen Verdiensten um das Gymnasium zu Giefsen, um das dortige pädagogische Seminar, um das ganze hessische höhere Schulwesen und um die Wissenschaft der Erziehungslehre wird volle Anerkennung gezollt; in demselben Sinne verfolgt Messer auch die Wandlungen, die sich in Schillers Anschauungen vollzogen haben. Doch ist er nicht blind gegen die Schattenseiten dieser Herrschernatur. Bezeichnend mag in dieser Hinsicht die von Messer erwähnte Tatsache sein, dafs Schiller in der ersten Auflage seines Handbuchs der praktischen Pädagogik die ethischen Grundlagen der Erziehung nicht berücksichtigt hat, und dafs er meinte, ein erheblich hoher Prozentsatz der Primaner verhalte sich der Kirchenlehre und dem Religionsunterricht gegenüber gleichgültig, ja zum Teil ablehnend.

Sokrates in Sachsen während des 18. Jahrhunderts, so lautet der Titel einer Festrede, die Schulrat Dr. Müller bei einer Pestalozzifeier gehalten hat. Eine Reihe von Tatsachen wird in dieser angeführt, aus denen erhellt, dafs in Sachsen während der genannten Zeit in der Tat viel von Sokrates die Rede war. Einmal mufste er den Decknamen für eine freimütige Schrift über religiöse und kirchliche Zustände hergeben; zahlreiche Dichter verherrlichten seine Persönlichkeit in ernsten oder heiteren Versen; viele vertieften sich auch in seine Gespräche und suchten sie in philosophischen Schriften nachzuahmen. Besonders aber war es die sogenannte sokratische Lehrmethode, die seinen Namen in aller Mund brachte, bis zu Anfang des 19. Jahrhunderts auf dem durch die Sokratik zubereiteten Boden Pestalozzis Saat aufging.

Mit kleiner Abweichung von der Buchstabenfolge sei uns gestattet, hier zwei Lebensbeschreibungen zusammenzunehmen, die mancherlei Ähnlichkeit aufweisen: die des Frankfurter Realschulprofessors *Veit Valentin* von Prof. Dr. Schneidewin und des Ellwanger Gymnasialprofessors Dr. *A. Vogelmann* von Prof. Dr. Schermann. Beide haben in ihren Vaterstädten auch den Schauplatz ihres Lebensberufs gefunden und ihre Liebe zum Heimatort durch schriftstellerische Leistungen bekundet; beide haben ferner als hochbegabte, nach erhabenen Zielen strebende Männer neben dem Schulamt die Kunst gepflegt und deren Verständnis durch gediegene Werke gefördert. — Valentin (1842—1900) erhielt 1871 ohne Prüfung eine Oberlehrerstelle an der Wöhler-Realschule zu Frankfurt a. M.; als Mitglied, dann Leiter des Freien Deutschen Hochstifts und als Vorstandsmitglied der Goethe-Gesellschaft, aber auch als selbständiger Forscher hat er viel dazu beigetragen, das Andenken an Frankfurts gröfsten Sohn wach zu erhalten. Als eine seiner Hauptaufgaben aber betrachtete er die Ausbildung und Verfeinerung des Sinnes für die bildende Kunst und

Digitized by Google

deren Werke. Er war damit beschäftigt, die Ergebnisse seiner ästhetischen Studien, die er bisher in zahlreichen kleineren und gröfseren Veröffentlichungen niedergelegt hatte, in einer grofsen systematischen Ästhetik zusammenzufassen, als ein unerwarteter Tod seinem Wirken ein Ziel setzte. — Schermanns Schrift über Vogelmann empfängt einen besonderen Reiz dadurch, dafs in die Lebensbeschreibung treffende Urteile des Verstorbenen über württembergische und deutsche Schulverhältnisse verwoben sind. Seiner treuen Anhänglichkeit an den heimischen Boden gab Vogelmann Ausdruck durch mehrere geschichtliche Aufsätze über die Stadt Ellwangen und ihre alte Probstei. Besonders lieb aber war ihm die Musik, namentlich die Kirchenmusik, deren gründlicher Kenner er war. So konnte er auch bei derartigen Fragen mit seiner Ansicht vor die Öffentlichkeit treten; in weiten Kreisen hat er Anerkennung gefunden durch zwei Programmabhandlungen „Bruchstücke zur vergleichenden Rhythmik und Metrik“ (Gymn. Ellwangen 1864) und „Über Taktgleichheit in der antiken Metrik mit besonderer Rücksicht auf den Dochmius (Festschrift der württ. Gymnasien etc. zur 4. Jahrhundertfeier der Universität Tübingen 1877).

Beachtenswert für die richtige Würdigung des Humanisten und Pädagogen *Vives* (vgl. Jb. XII, 28) ist ein Gutachten desselben „De subventione pauperum sive de humanis necessitatibus“, das er 1526 im Auftrag des Bürgermeisters von Brügge verfafst hat. Obl. Dr. Würkert, der diese Schrift einer eingehenden Besprechung unterzieht, weist nach, dafs sie, wenngleich stark rednerisch aufgeputzt, doch die Hauptsache richtig erfasse und zweckmäfsige Winke enthalte; freilich begnüge sich Vives zuweilen, seinem sonstigen Verhalten entsprechend, das Übel blofs anzudeuten, statt es an der Wurzel zu fassen.

Zu den Jb. XV, 28 besprochenen Denkschriften auf *Ludwig Wiese* gesellt sich eine weitere von Prof. Dr. Busse, die der hervorragenden Bedeutung dieses Mannes für das Schulwesen Preufsens und Deutschlands ebenfalls volle Anerkennung zollt.

IV. Werke allgemeinen Inhalts.

Obl. Dr. Rauschens anziehende Untersuchung über das *griechisch-römische Schulwesen* zur Zeit des ausgehenden Heidentums (Jb. XV, 29) ist nun in Broschürenform erschienen und dadurch jedermann zugänglich geworden.

Unter Direktor J. Neffs Analekten zur *Geschichte des deutschen Humanismus* bildet die zweite Nummer der Abdruck des Encomion Chalcographiae von Johann Arnold Bergellanus (von Bürgeln) eines im Jahr 1541 veröffentlichten, aus 227 lateinischen Distichen bestehenden Loblieds auf Gutenberg und seine Erfindung. Der Verf., Korrektor in

Digitized by Google

einer Buchdruckerei zu Mainz, hat seinen Gegenstand ganz im Geist des Humanismus aufzufassen und geschmackvoll durchzuführen gewufst, wenn ihm auch einzelne Verstöfse gegen die Sprach- und Verslehre mit unterlaufen. — Dankenswert ist die in der Einleitung gegebene Zusammenstellung von Aussprüchen älterer deutscher und nichtdeutscher Humanisten, die einstimmig Gutenberg als den Erfinder der Buchdruckerkunst preisen.

Eine erschöpfende, namentlich auch ausreichendes Quellenmaterial bietende Darstellung des *Schulwesens der deutschen Reformation in ihrem ersten Jahrhundert* beabsichtigt G. Mertz herauszugeben. Viel Bemerkenswertes enthält gleich die erste Lieferung, über die wir berichten können; sie behandelt „die prinzipielle Stellung der Reformation zum Schulwesen und Zweck ihrer Erziehung". Wie vorsichtig man bei der Verwertung einzelner Sätze aus jener Zeit sein mufs, zeigen u. a. folgende von Mertz angeführte Beispiele. In demselben Jahre 1520 behauptet Erasmus von Luther einerseits, er belade die klassischen Studien mit Hafs und Verdacht; anderseits, der ganze Streit gegen ihn rühre aus Hafs gegen die Wissenschaften und aus tyrannischer Anmafsung her. Und ein entschiedener Gegner der Reformatoren, G. Wicel, schreibt 1536: „Die Schulen liegen bei den Lutheristen grofsenteils darnieder; man wird noch Ach und Weh über den Luther schreien, allein der verstörten Schulen halber", 1538 dagegen: „Wie wenig geschieht für Schulen im katholischen Deutschland, wie viel dagegen im ketzerischen, aus dessen Anstalten treffliche Talente gebildet hervorgehen!"

Prof. Dr. Lühr läfst seiner Veröffentlichung des jesuitischen Schuldramas Jason (Jb. XV, 5) eine Bearbeitung (d. h. Inhaltsangabe) von *24 Jesuitendramen* der litauischen Ordensprovinz folgen, deren Szenarien sich in einem Sammelband des Lyceum Hosianum zu Braunsberg befinden. Aufgeführt wurden diese Stücke von der „erlauchten und hochedlen (illustri et magnifica, perillustri ac ingenua, praenobili) Jugend" von 10 Anstalten zwischen 1669 und 1717. Ein biblischer Stoff wird in keinem behandelt; 10 lehnen sich an Legenden oder erbauliche Erzählungen an; eines ist mythologischen Inhalts (Perseus); die übrigen 13 beschäftigen sich mit geschichtlichen Personen (Phalaris, Dionysius I. u. II., Philipp IV. von Mazedonien, Phraates und Ariobarzanes von Parthien, Septimius Severus, Ausonius, Theoderich, Symmachus und Boethius, Konradin, Alfons I. von Portugal, Ludwig XII. von Frankreich). Den dichterischen Wert dieser Stücke schlägt der Herausgeber nicht sehr hoch an: ihre Lesung, meint er, würde für manchen wohl wenig verlockend sein.

Unter der Überschrift *Beiträge zur Geschichte der höheren Schulen im 18. Jahrhundert* vereinigt Direktor Dr. Mücke drei Arbeiten, die zunächst das ostfriesische Schulwesen und die preufsische Unterrichtsverwaltung betreffen: 1. „Entwurff einer Schulordnung vor die lateinische Schule zu Aurich" (1721), 2. „Entwurf für die Gründung einer Akademie für

Digitized by Google

Ostfriesland“ (1733), 3. „Die Abiturientenprüfungen in Ostfriesland von 1789—1806“. — Von jener Schulordnung, die ungewöhnlich umfangreich ist, wird überzeugend nachgewiesen, dafs sie auf A. H. Franckes Grundsätzen beruhe. Die geplante ostfriesische Akademie, durch deren Gründung dem durch die Schuldenlast der letzten ostfriesischen Fürsten in schwere Bedrängnis geratenen Auricher Gymnasium aufgeholfen werden sollte, wäre ein akademisches Gymnasium geworden, deren es damals ja mehrere gab. An eine Verwirklichung des Plans war jedoch bei dem Mangel an Mitteln nicht zu denken. — In die preufsische Zeit versetzt uns die dritte, an belehrenden und ergötzlichen Einzelheiten reiche Abhandlung; sie zeigt namentlich, dafs die preufsische Unterrichtsverwaltung mit Geschick und Erfolg bemüht war, die Gelehrtenschulen Ostfrieslands zu heben.

Die Geistesverwandtschaft zwischen den Philanthropisten und Rousseau auch im einzelnen zeigt die Vergleichung einer Schrift von Seminardirektor Dr. Bahlke *Die Stellung der Philanthropisten* zum Religionsunterricht mit der oben (S. 36) besprochenen von Dr. Schaumann über Rousseaus Lehre von der religiösen Erziehung. Bahlke schliefst seine ausführliche Darlegung und Wertung der Hauptgedanken Basedows, Bahrdts, Salzmanns und Campes mit der Anerkennung ab, dafs von diesen Männern eine erlösende Tat vollbracht worden sei, indem sie den vielfach in Mechanismus versunkenen und in verknöcherten Formen erstarrten Religionsunterricht auf den Boden der Anschauung stellten. Aber, ganz hingenommen von dem Grundsatze der Anschauung, seien sie vielfach in Weitschweifigkeit und Plattheit verfallen und in der Verurteilung der abstrakten Lehre zu weit gegangen. Ihr Rationalismus habe sie ferner die Gemütsbildung durch den Religionsunterricht vernachlässigen, die Wichtigkeit der geschichtlichen, biblischen Grundlage für denselben übersehen und ihn durch Herabwürdigung zu einer Unterweisung in der natürlichen Religion sowie durch ihr eudämonistisches Erziehungsziel verwässern und verflachen lassen.

Einen Einblick in die Schulverhältnisse von Preufsisch-Schlesien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, insbesondere die Erziehung der künftigen Lehrer, ihre Art zu unterrichten, ihren Verkehr untereinander und die Schulaufsicht, eröffnen die Jb. XV, 16 besprochenen *Erinnerungen eines Dorfschullehrers* von A. Langer, die in 2. Auflage vorliegen. — Wie es in diesen Beziehungen 50 Jahre vorher im württembergischen Unterlande aussah, zeigt das reizend geschriebene Büchlein *Der Schulmeister von Illingen* von Oberstudienrat Chr. Dillmann. Einen besonderen Reiz gibt diesen Denkblättern der Umstand, dafs aus dem Illinger Schulhaus zwei sehr bedeutende Männer hervorgegangen sind, der Verfasser, dem Württemberg sein Realgymnasium verdankt, und sein älterer Bruder, der Theologe und Orientalist Ch. A. F. Dillmann.

In die Gegend von Leipzig versetzt uns ein ähnliches Werk von Oberrealschuldirektor Pfalz, *Ein Knabenleben vor sechzig Jahren.* Wir

Digitized by Google

sehen darin die sonnige Kinderzeit des Verfassers an uns vorüberziehen, die er als Zolleinnehmerssohn zu Borsdorf zubringt, und begleiten ihn dann nach Bösdorf, wo er vom zwölften Jahre an vom Schullehrer für das Seminar zu Grimma vorbereitet wird. Doch will der Verfasser weniger Kulturbilder aus dem vorigen Jahrhundert vorführen, als „pädagogische Betrachtungen eigener Erlebnisse", und zu solchen bot ihm der eigene Lebensgang und der zwar anregende, aber fast planlose Vorbereitungsunterricht reiche Veranlassung.

Eines Aufsatzes der Frankfurter Schulzeitung, *Über den Gedanken der Gründung eines Deutschen Reichsschulmuseums*, glauben wir gedenken zu müssen, da der Verfasser bei der Begründung der Zweckmäfsigkeit eines solchen Museums die entsprechenden Anstalten des Auslandes erwähnt und auch namhaft macht, was schon in Deutschland bisher nach dieser Richtung hin geschehen ist.

Die *Braunschweiger Erklärung* — d. h. die von der Braunschweiger Versammlung des Gymnasialvereins von 1900 beschlossene und am 15. Juni dieses Jahres hinausgegebene Erklärung gegen die Verallgemeinerung des Plans des sogenannten Reformgymnasiums und für die Beibehaltung des Griechischen als Pflichtfach mit dem bisherigen Zeitmafs und nach dem bisherigen Lehrplan — ist jedenfalls eine beachtenswerte Erscheinung in der Geschichte des deutschen Gymnasiums; sie erlangte bis 15. Januar 1901 14 330 Unterschriften. Diese sind in einer besonderen Broschüre nach den Wohnorten der Unterzeichner zusammengestellt; eine Einleitung gibt Aufschlufs über die Vorgeschichte der Erklärung und Betrachtungen über die Bedeutung der in der Liste aufgeführten Namen.

Die in den Berichtsjahren erschienenen *Bände XXII und XXIII* der *Monumenta Germaniae paedagogica* enthalten die zweite Hälfte (Band 3 u. 4) des grofsen Werkes von Pastor prim. Cohrs „Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, und zwar Band XXII „Die ev. Katechismusversuche aus den Jahren 1528 und 1529", Band XXIII „Undatierbare Katechismusversuche und zusammenfassende Darstellung". Vgl. Jb. XV, 30. Im ganzen sind es r. 40 bezügliche Schriften, die grofsenteils vollständig mitgeteilt werden; dazu kommen anhangsweise zwei humanistische Katechismen. Den Schlüssel zu dieser ganzen Abteilung gibt die „zusammenfassende Darstellung". Diese bespricht im ersten Kapitel die bescheidenen vorreformatorischen Anfänge religiösen Jugendunterrichts und die erste Gestaltung desselben bei den Evangelischen vor Luthers Enchiridion, im zweiten den Inhalt der in Betracht kommenden religiösen Lehrbücher, im dritten deren Auslegung, im vierten den Unterricht auf Grund derselben. „Dankbar", ruft der Herausgeber am Ende des XXIII. Bandes, „freuen wir uns des regen Eifers, den die Evangelischen für die durch die Reformation neu belebte religiöse Unterweisung der Jugend bewiesen haben". Beklagenswert aber findet er, dafs manche Anregungen, welche die Reformation gleich im

Digitized by Google

ersten Anlauf auf diesem Gebiete gegeben habe, erst nach längerer Zeit wirklich lebendig geworden seien; den Rückweg zur rechten Einfachheit des Katechismusunterrichts habe man da und dort auch heute noch nicht gefunden. — Ein inhaltreicher Registerband wird das Cohrsische Werk zum Abschlufs bringen.

Oberkonsistorialrat Prof. Dr. Knokes *Grundrifs der Pädagogik und ihrer Geschichte seit dem Zeitalter des Humanismus, vom evangelischen Standpunkte dargestellt,* ist in zweiter Auflage herausgekommen. Die uns betreffende geschichtliche Hälfte ist auf 122 Seiten zusammengefafst und empfiehlt sich durch übersichtliche Gruppierung des Stoffes, scharfe Fassung der entscheidenden Fragen und wohl abgerundete Darstellung der Ergebnisse der eigenen Denkarbeit. Besonders trifft dies zu bei den zwei letzten Abschnitten „Die systematische Pädagogik im 19. Jahrhundert“ und „Das Bildungserbe in seiner Bedeutung für die Pädagogik der Gegenwart“.

In der Sammlung Göschen hat Obl. Dr. Weimer eine *Geschichte der Pädagogik* (vorzugsweise in Deutschland) erscheinen lassen. Um Raum für die Neuzeit zu gewinnen, befleifsigt er sich bei Altertum und Mittelalter möglichster Kürze; so kommt die weitere Entwickelung vom Humanismus bis zur Gegenwart mit genügender Ausführlichkeit und dabei in ansprechender Form zur Darstellung.

Wir schliefsen unseren heurigen Bericht mit einer sehr erfreulichen Mitteilung: eines der grofsartigsten neueren Werke auf diesem Gebiete, die *Geschichte der Erziehung vom Anfange bis auf unsere Zeit,* bearbeitet von Prälat und Gymn.-Rekt. Dr. K. A. Schmid, fortgesetzt von Prof. Dr. G. Schmid, ist mit ihrem fünften Bande zur Vollendung gelangt. Dieser Schlufsband zerfällt in drei Abteilungen, deren jede selbst ein stattliches Buch ausmacht; zur Behandlung kommen darin die Ergebnisse der in den vorhergegangenen Bänden geschilderten Entwickelung für die einzelnen Schulgattungen. Dementsprechend enthält Abt. I: a) Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Deutschland seit der Reformation von Oberstudienr. Dr. Bender; b) Das „zeitgemäfse und nationale“ Gymnasium vom Herausgeber (eine abschliefsende Abhandlung, welche die auf eine Gymnasialreform gerichteten Bestrebungen seit Ostendorfs Auftreten und die diesem Zwecke dienenden neuen Schulgebilde darstellt und von dem Standpunkte eines überzeugten Humanisten aus beurteilt); — Abt. II: a) Geschichte des Realschulwesens in Deutschland von Prof. Dr. Hoffmann, b) Das höhere Bildungswesen in Frankreich von 1799—1899, dasselbe in England im 19. Jahrh., das Bildungswesen der Jesuiten seit 1600 von Geh. Hofrat Dr. v. Sallwürk; c) Geschichte des höheren Mädchenschulwesens in Deutschland und Frankreich von Prof. Dr. Wychgram, in England von Prof. Dr. Hamann; — Abt. III: a) Geschichte der Volksschule, bes. in Deutschland von Schulrat Sander; b) Das technische Schulwesen von Prof. Dr. Holzmüller; c) Geschichte des Taubstummen-

Digitized by Google

bildungswesens, der Kleinkinderschule und des Kindergartens, der Blindenbildung von Stadtpfarrer J. Kopp; d) Namensverzeichnis zu allen fünf Bänden. — An dem Grundsatze, die Darstellung auf die selbständige Durchforschung der Quellen zu gründen ist auch in diesem Bande festgehalten worden; neu dürfte vielen namentlich die in der ersten Abteilung ausführlich geschilderte Persönlichkeit des Jenaer Mathematikprofessors Weigel sein, der vor Thomas und Leibniz aufs entschiedenste für die Rechte der Muttersprache eintrat und vor den Philanthropisten nicht etwa blofs mit der Feder, sondern auch in mehrjährigen Versuchskursen den Grundsatz zur Geltung zu bringen suchte, dafs der Unterricht so ergötzlich als möglich gestaltet werden müsse. — Die Hoffnung des Herausgebers, dafs seine und seiner Mitarbeiter Bemühungen fruchtbar für die Wissenschaft gewesen seien, dürften sich in ihrem ganzen Umfange erfüllt haben.

Digitized by Google

II.

Schulverfassung

L. Viereck.

I. Allgemeine Lehrverfassung.

Als ein beachtenswertes Ereignis auf dem Gebiete des gesamten höheren Unterrichtswesens mufs das Erscheinen einer neuen Zeitschrift, der von R. Köpke und A. Matthias herausgegebenen *Monatschrift für höhere Schulen*, bezeichnet werden. Sie will die Interessen der höheren Schulen nach allen Richtungen hin in sachgemäfser Weise vertreten und von allgemeinen Gesichtspunkten aus das ganze Gebiet des höheren Unterrichtswesens umfassen. Unter der Flagge und im Dienste des Kaiserlichen Erlasses vom 26. November 1900 soll dessen leitender Grundsatz, Gleichwertigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, für sie insbesondere mafsgebend sein. Eine weitere Aufgabe sieht sie darin, gleichsam einen ausführenden Kommentar zu bilden zu den durch die Weiterführung der Schulreform geschaffenen neuen Lehrplänen und Lehraufgaben, sowie zu den weiteren Verfügungen der Zentral- und Provinzialbehörden. Sie will die höhere Schule in stets lebendiger Fühlung mit den Fortschritten der Wissenschaft halten, weil dadurch in den alltäglichen Verzweigungen der Einzelarbeit die Teilnahme für grofse erziehliche Grundsätze, für weite leitende Gesichtspunkte und für die Festigung der idealen Auffassung des schwierigen Lehrerberufes rege gehalten werde. Endlich soll auch, damit unserer Schule der weite Blick gewahrt bleibe und sie sich nicht in selbstgefällige Sicherheit und Selbstüberschätzung einwiege, das Unterrichtswesen der anderen deutschen Länder und in angemessener Beschränkung auch des Auslandes mit in den Kreis der Betrachtung gezogen werden, um alles Gute, wo es sich auch immer finde, der eigenen Schule und dem eigenen Unterricht nutzbar zu machen. Wir begrüfsen die neue Zeitschrift mit den besten Hoffnungen und wünschen, dafs ihr die nicht leichte Aufgabe in vollem Mafse zu lösen gelinge zum Segen unseres gesamten höheren Schulwesens.

Digitized by Google

Um die wesentlichen Merkmale zu erkennen, durch die sich die *neuen Lehrpläne* von den früheren unterscheiden, hat Goldscheider diese nach deren *Grundzügen für den Kreis der allgemeinen Bildung* behandelt. Er stellt an die Spitze den Satz: sichere Kenntnisse als Grundlage aller wissenschaftlichen Arbeit. Er unterscheidet Wissenschaften des Geistes und der Natur; von jenen kommen die der Sprachen, der Geschichte und der Religion in Betracht. Alle Sprachstudien sind, wissenschaftlich genommen, von grammatischen Erwägungen untrennbar. Die Beobachtung der Grammatik schärft das Denken. Das grammatische System ist nicht schlechthin ein logisches System, wohl aber mit logischer Verstandesbildung eng verbunden. Darum ist die grammatische logische Schulung die Grundlage aller wissenschaftlichen Sprachstudien. Aber ihr Ziel kann nur die Ausbildung des geschichtlichen Sinnes sein. Neben den Sprachen weisen die Lehrpläne auch den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern die Aufgabe zu, folgerichtiges Denken zu entwickeln. Ruhen unsere modernen Wissenschaften auch auf mathematischer Grundlage, so ist doch die Ausbildung jener Fähigkeiten nötig, die uns ermöglichen, den Zusammenhang mit den grofsen und mannigfaltigen Erfindungen zu erkennen; die Sinne müssen für die Beobachtung geweckt und geschärft werden, die Hand mufs Geschicklichkeit erwerben, praktische, lebendige, selbsttätige Erfassung der Naturerscheinungen ist anzustreben. So grofs auch die Errungenschaften der Naturforschung sind, die Freude über das Erreichte wird durch die Beobachtung beeinträchtigt, dafs immer mehr die grofsen Gesichtspunkte verloren gehen und die Sondergebiete immer mehr in den Vordergrund treten. Demgegenüber ist auch für die Schule, in der sich die Wirkungen jener Erscheinungen ebenfalls bemerkbar machen, eine Gegenwirkung erforderlich; sie mufs den Blick wieder auf das Allgemeine richten, auf die philosophische Bildung. Mag diese sich auch in recht bescheidenem Mafse in den Lehrplänen zeigen, so ist sie doch vorhanden. Da endlich unsere höheren Schulen nicht blofs Lehranstalten sind, sondern auch Erziehungsanstalten, so mufs die Erziehung zur Sittlichkeit als Begleiterscheinung aller Schulbelehrung bezeichnet werden.

Die neuen *Lehrpläne und Prüfungsordnungen* für die höheren Schulen in Preufsen hat Heinr. Kratz jetzt in derselben Form herausgegeben, wie seiner Zeit die von 1882 und 1892. Sie werden nämlich überall mit denen von 1892 verglichen, ja in einzelnen wichtigen Fällen ist sogar auf die von 1882 zurückverwiesen und das Ergebnis solcher Prüfung in den Anmerkungen niedergelegt. Daraus ersieht man, wie vieles jetzt neu ist und sich unverkennbar meistens als eine Verbesserung gegen die früheren Bestimmungen ergibt. Das Ergebnis seiner Vergleichungen fafst der Verf. zutreffend dahin zusammen, dafs die neuen Bestimmungen sowohl dem Inhalte, als auch der logischen und stilistischen Fassung der einzelnen Bestimmungen nach einen ganz bedeutenden Fortschritt darstellen. Der Anhang enthält die Prüfungsordnung für Lehrer an höheren Schulen vom 12. Septbr. 1898, die Ordnung der praktischen Ausbildung

Digitized by Google

der Kandidaten für das Lehramt an höheren Schulen vom 15. März 1890, den Ministerialerlafs über das colloquium pro rectoratu vom 21. Febr. 1837 und den Normaletat vom 4. Mai 1892 nebst allen dazu ergangenen Nachträgen.

Über *Die neue Universität und die neue Mittelschule* sprach zur 320-jährigen Festfeier der Würzburger Hochschule Martin von Schanz. Im Laufe der Jahrhunderte hat die Universität einen festen Kreis von Lehrgegenständen zu einer Einheit zusammengefügt. Aber die Entwicklung ist keineswegs abgeschlossen. Immer neue Gegenstände suchen Angliederung an ein gröfseres Ganzes, was natürlich nicht ohne Kämpfe und Störungen abgeht. Fast ist diese Entwicklung der Angliederung bei der Landwirtschaft zum Abschlufs gekommen; der höhere landwirtschaftliche Unterricht wurde der Universität einverleibt. Im Ringen und Kämpfen befindet sich die Forstwirtschaft. In Tübingen und Gieſsen hat sie sich an die Universität, in Karlsruhe und Zürich an die technische Hochschule angeschlossen, während sich Preufsen, Bayern und Sachsen noch in der Übergangszeit befinden. Fast noch ganz in den Anfängen der Angliederung steht die Veterinärmedizin. Im Gegensatz zu diesen Fachhochschulen stehen diejenigen Fachhochschulen, welche sich umgekehrt dadurch bilden, dafs sie Glieder oder Gliedstücke aus dem Körper der Universität reifsen, wie z. B. die Lyceen für die katholische Geistlichkeit. Auf einer durchaus krankhaften Absplitterung beruhen die kaufmännischen Hochschulen; sie vertreten keine eigene selbständige Disziplin. Sie an eine Universität anzuschliefsen, wie in Leipzig, ist ein Irrweg; ihre Angliederung an eine technische Hochschule wie in Aachen ist noch verkehrter. Diese Schulen müssen einfach als Verirrungen gestrichen werden. Demgegenüber geben die technischen Hochschulen ein Bild bewundernswerter Entfaltung; sie nähern sich immer mehr der Universität. Beide zu vereinigen, wäre das Richtige. Das bringt beiden Vorteile; vor allem würde es alsdann eine wirkliche universitas litterarum wieder geben. Tatsächlich hat sich diese Vereinigung an einer Reihe von ausländischen Universitäten bereits vollzogen.

Diese einheitliche Gestaltung des Hochschulunterrichts hat eine einheitliche gelehrte Mittelschule als Gegensatz zur Bürgerschule zur Voraussetzung. Aber von dieser Einheitsschule sind wir, nachdem die drei neunstufigen Anstalten in ihrem Bildungswert als gleichwertig anerkannt und demgemäfs die Berechtigungen neu geregelt sind, sehr weit entfernt. Die am leichtesten zu bewältigende Schule ist die Oberrealschule; sie wird deshalb besonders gern aufgesucht werden, und mit der Zeit wird von hier die gröfste Zahl der Studierenden kommen. „Die Oberrealschüler werden bleiben, was sie sind, aber die Lehrer werden andere werden; sie werden das Rechtsstudium auf den tiefsten Stand herabdrücken, und die künftigen, aus der Oberrealschule stammenden Juristen werden nicht einmal im stande sein, eine rechtsgeschichtliche Untersuchung mit vollem Verständnis zu lesen.“ Ein anderer Umstand ist es, dafs die verhältnis-

Digitized by Google

mäfsig so geringe Anforderungen stellende Oberrealschule den Zudrang zu den höheren Berufen ins Ungemessene steigern wird, und dafs das Frauenstudium eine bedenkliche Mehrung erfahren wird, da die Mädchenschule leicht auf die Höhe der Oberrealschule gebracht werden kann. Dazu kommt endlich die Tatsache, dafs die Oberrealschulen überhaupt nicht jenes Mafs allgemeiner Bildung gewähren, ohne welches sich unser Volk nicht auf seiner Höhe zu erhalten vermag. Die Grundlage unserer gelehrten nationalen Bildung mufs einheitlich sein; die Oberrealschule mufs wieder ihrer hohen Aufgabe, für den Gewerbe- und Kaufmannsstand vorzubereiten, zurückgegeben und aus ihrer Verquickung mit den Universitäten befreit werden. Für die alle Zweige des Wissens umfassende, neue Universität kann und darf nur eine Schule vorbereiten: das humanistische Gymnasium, das aber das Zeichnen für alle Klassen mit zwei Wochenstunden pflichtmäfsig machen mufs, ebenso das Englische für die zwei letzten Klassen und Chemie für die oberste Klasse ebenfalls mit je zwei Wochenstunden. Der Hochschulunterricht hat dann wieder einheitlich vorgebildete Schüler und bekommt dadurch wieder festen Boden, der durch die neueste Zulassung der verschiedenen Schulgattungen ganz schwankend geworden ist.

Wir teilen die gegen die Oberrealschulen erhobenen Bedenken nicht, haben sie aber ausführlich wiedergegeben, weil sicherlich in der angegebenen Richtung der Kampf gegen die Oberrealschule wird geführt werden. Daraus folgt aber für die Oberrealschule die Notwendigkeit, dafs sie nicht in der Massenerzeugung von Abiturienten ihre Aufgabe sehen darf, dafs sie vielmehr die Beschaffenheit ihrer Prüflinge genau ansehen mufs. Denn auf deren Leistungen wird mit der Lupe geblickt werden, und minderwertige Leistungen werden der Oberrealschule, doppelt unterstrichen, aufs Konto gesetzt werden.

Nachdem das vielumstrittene Gymnasialmonopol gefallen ist, untersucht Geyer in MhS. die *Gleichwertigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen* auf dem Gebiete der ethisch bedeutsamsten Fächer. Sie könne nicht in der Gleichwertigkeit der sogenannten positiven Kenntnisse bestehen, sondern in der allgemeinen Bildung. Diese sei intellektuell und ästhetisch-sittlich-religiös. Auf letztere sei vorläufig wenigstens das Hauptgewicht zu legen. Dafür kämen die Fächer Religion, Deutsch und Geschichte in Betracht. Die Abiturienten der drei neunstufigen Anstalten seien für Staat und Volk gleichwertig, wenn sie besonders durch den Unterricht in jenen Fächern derartig geschult seien, dafs sie befähigt sind, dereinst an der leiblichen und geistigen Wohlfahrt ihres Volkes an ihrem Teil redlich mitzuarbeiten, wenn sie begriffen hätten, dafs alles Denken von der Beobachtung der Wirklichkeit zu übersinnlichen Problemen aufsteige und aufsteigen müsse.

Die neuerdings ausgesprochene Zulassung der Prüflinge der Realgymnasien und der Oberrealschulen zu den Studien und Prüfungen in der philosophischen, ärztlichen und juristischen Fakultät, sowie zur Offiziers-

Digitized by Google

laufbahn ist der Abschluſs eines fast ein halbes Jahrhundert geführten Kampfes. Auf diesen wirft Lentz in seinem Aufsatz über die *Entwicklung der Berechtigungsfrage in Preuſsen* einen in vieler Hinsicht lehrreichen Rückblick. Er verfolgt zunächst die Entwicklung der Realschule von ihren bescheidenen Anfängen unter Semler in Halle bis zum Jahre 1859. Die Lehrpläne von 1859 brachten für die Realschule eine wesentliche Förderung, indem 1870 den Realschulabiturienten der Zutritt zur philosophischen Fakultät und die Zulassung zu den Staatsprüfungen für Mathematik, Naturwissenschaften und neuere Sprachen zugesprochen wurde. Aber noch 31 Jahre sollten unter hüben und drüben mit steigendem Eifer geführten Kämpfen vergehen, bevor die letzten Schranken fielen. In dieser Zeit wurde gegen die Oberrealschule ein heftiger Schlag geführt, indem durch Verfügung des Ministers der öffentlichen Arbeiten vom 6. Juli 1886 ihren Abiturienten die einzige wertvolle Berechtigung, nämlich der Zutritt zum Staatsbaufach, genommen wurde. Dies wurde 1891 wieder gut gemacht, 1901 wurde die Bildung aller neunstufigen Anstalten als gleichwertig anerkannt, und dementsprechend wurden die Berechtigungen der realistischen Schulen sehr wesentlich abgeändert.

Fetzer betont, dafs das humanistische Schulwesen Württembergs früher sich weithin eines guten Rufes erfreut habe, dafs dies aber anders geworden sei nicht nur infolge der allgemeinen Zeitströmung, die der realistischen Vorbildung günstiger sei als der humanistischen, sondern auch, weil die inneren Einrichtungen des Gymnasiums nicht mit der Zeit fortgeschritten seien. Er macht deshalb *Vorschläge zur Neuordnung des württembergischen Gelehrten- und Realschulwesens*. Die Einrichtung, dafs die gröfseren Anstalten 1—2 Hilfskräfte besitzen, die im Behinderungsfall der ordentlichen Lehrer stets einspringen, sei gut, aber an die Stelle der gegenwärtigen systemlosen und unzweckmäfsigen Verwendung gerade der jüngsten Glieder des Gymnasial- und Reallehrerstandes sollte eine überlegte und sachgemäfse Heranbildung dieser jungen Kräfte im Beruf treten. Der frisch von der Universität gekommene Neuling müfste zunächst an einer gröfseren Anstalt als Klassenlehrer in 4—5 Jahren bis zur VI. oder VII. Klasse emporsteigen, um sodann auf 1—2 Jahre als Landesstellvertreter und Hilfsarbeiter von der Zentralschulverwaltung einberufen zu werden. In diesen Jahren habe die Oberbehörde vollauf Zeit und Gelegenheit gehabt, über die Eignung des Betreffenden, ob mehr zum Unterricht oder mehr zur Verwaltung, ob innerhalb des Unterrichts mehr fürs Land oder mehr für die Stadt, sich Klarheit zu verschaffen. Damit würden auch etwaige Mifsgriffe seltener werden. Ihren Abschluſs würde die Tätigkeit des Lehrers, welcher in der Hauptsache im Unterricht verbliebe, in dessen Verwendung als Hilfskraft an Gymnasien und Realanstalten nach seiner Pensionierung finden.

Er stellt sodann folgende Forderungen:

1. Aufhebung der „Studienkommission“ und der „Instruktion“ von 1876. Unmittelbare Unterstellung der Landmittelschulen unter die Ober-

Digitized by Google

studienbehörde unter Verstärkung dieser durch weitere Vollkräfte, mindestens aber durch 8—10 Hilfskräfte. 2. Aufstellung eines gesonderten Lehrplans für die Landmittelschulen unter Abtrennung der bisherigen Klasse I und Zuweisung dieser zu den Volks- bezw. Elementarschulen und mit Einsetzung von Französisch in die Stelle als Hauptfach für Klasse II und III. 3. Aufhebung einklassiger Landmittelschulen, soweit sie nicht in nächster Zeit zu mindestens zweiklassigen Landmittelschulen mit mindestens einer realistischen oder humanistischen Oberklasse (IV und V) ausgebaut werden können; unter allen Umständen aber da, wo eine gröfsere Anstalt leicht mit der Bahn erreicht werden kann oder eine Zusammenlegung erfolgen kann. 4. Umwandlung bisher getrennter einklassiger Real- und Lateinschulen in zweiklassige kombinierte Anstalten mit nur 4 Jahrgängen, je nach örtlichem Bedürfnis mit realistischer oder humanistischer Oberklasse und Übergang der Schüler an eine andere Anstalt nach Klasse V. 5. Errichtung einer gemischten Landmittelschule, wo bisher eine einklassige Landschule der einen und eine zweiklassige der andern Richtung war, mit einer Unterklasse und zwei Oberklassen einer realistischen und einer humanistischen und mit 4 Jahrgängen und Übergang der Schüler nach Klasse V an eine andere Anstalt. 6. Errichtung von Landmittelschulen mit mindestens fünf Lehrern und mit der Berechtigung, die Einjährigenprüfung sowohl für Realisten, als Humanisten zu erteilen in Orten, wo an zwei getrennten Anstalten vier und mehr Lehrer tätig waren. 7. Angliederung kleinerer Real- und Landlateinschulen an gröfsere Anstalten in Orten, wo solche bereits bestehen, unter Einführung des oben unter 2. vorgeschlagenen neuen Landmittelschullehrplans auch an diesen gröfseren Anstalten, so dafs Realisten und Humanisten hier die Einjährigenprüfung machen können.

Im dritten Abschnitt werden dann Vorschläge für die Legung von schulfreien Tagen, über die Schulberichte, die Schulbücher, über das Abhalten der Prüfungen in Anstalten mit Doppelklassen, über den Schulgelderlafs, die niederen theologischen Seminare und die Berufswahl der Schüler gemacht.

Gegen die Ansicht von Wilamowitz-Moellendorff, dafs die weltgeschichtliche Bedeutung des Griechentums der einzige Gesichtswinkel sei, aus dem griechische Sprache und Literatur auf den Gymnasien zu betreiben seien, wendet sich Aly in seiner Schrift *Humanismus oder Historismus*. Im Griechentum findet er das wahre Mittel der Humanität. Darum will er die besten Schriften gelesen wissen und verwirft den schroff geschichtlichen Standpunkt. „Der Humanismus, nicht der Historismus mufs auch künftig das Kriterium sein, nach dem die griechischen Schriftsteller für den Schulzweck ausgesucht werden und zwar nicht nur aus ästhetischen, sondern vor allem aus religiös-ethischen Gründen.“ Im letzten Kapitel fügt Aly allerlei Wünsche an, z. B. dafs den Lehrern die wissenschaftliche Arbeit durch Minderung der Berufsgeschäfte ermöglicht werde, dafs Ferienkurse häufiger eingerichtet und ihr Besuch durch regierungsseitige

Digitized by Google

Unterstützung gefördert werde. Auch für die wissenschaftlichen Beilagen zu den Jahresberichten tritt er ein. „Die Abhandlung ist ein Symbolum des wissenschaftlichen Geistes, der im Lehrkörper herrscht.“ Zum Schluſs mahnt er mit der ihm eigenen Art der Begründung zur Eintracht: „Die Reformer werden nicht eher Frieden geben, als bis das letzte griechische Buch aus unseren Schulen verschwunden ist; das Latein kommt zehn Jahre später daran. Der Liberalismus vulgaris, dessen liebstes Kind die Schulreform ist, muſs seinem Wesen nach unduldsam sein. Darum wollen wir das Pulver trocken halten und auf der Hut sein und nicht auf die eigenen Truppen schieſsen.“

Die einheitlichen Ziele im Schulwesen legt Knabe dar, indem er zunächst auf den Begriff der Bildung näher eingeht und sodann klar zu machen versucht, daſs alle Erziehungsschulen einheitliche Ziele zu verfolgen bemüht sind, sowohl die Volks- und Bürgerschulen, als auch die höheren Lehranstalten. Auch diese vermitteln alle ihrem Zwecke und ihrem Wesen nach den jungen Leuten eine höhere allgemeine Bildung. Um ihre innere Gleichwertigkeit darzutun, bespricht er kurz die Lehrpläne, wobei er zutreffend betont, daſs die Bezeichnung Humanismus und Realismus stets ein durchaus irreführendes, unzutreffendes Schlagwort gewesen sei. Die völlige Gleichstellung aller höheren neunstufigen Anstalten werde zunächst bewirken, daſs sie auch in der allgemeinen Achtung gleichstehen würden, daſs sie sich sodann nach ihren inneren Bedürfnissen entwickeln können, und daſs der erbitterte Streit zwischen den sogenannten Humanisten und Realisten erlöschen werde. Dann werde die Pädagogik der groſsen Worte aufhören, und man werde sich noch mehr der Pädagogik der Tat widmen können, damit die innere Schulreform, die nie von der Tagesordnung verschwinden dürfe, sich in Ruhe und Stetigkeit immer weiter entwickeln könne.

Wer die nicht abzuleugnende Abneigung weiter Kreise des deutschen Volkes gegen das humanistische Gymnasium darauf zurückführt, daſs vom Gymnasium ein groſsenteils minderwertiges Schülermaterial mitgeschleppt werde, und daſs diese für die gelehrten Berufe von Hause aus untauglichen Jünglinge infolge ihrer unausbleiblichen Miſserfolge bei ihren Studien sich mit einem unauslöschlichen Hasse gegen das humanistische Gymnasium erfüllen, gibt sich einer argen Selbsttäuschung hin. Joh. Müller sieht die *Gründe der stetig wachsenden Abneigung der deutschen Jugend gegen das Studium des Humanismus* teils in dem Stoffe, der den Schülern geboten wird, teils in der Behandlungsweise der im Gymnasium gelesenen Schriftsteller. Durch die Forschungen unserer neuen Geschichtschreiber sei der über die Helden des Altertums einst ausgebreitete Verklärungsschimmer bedeutend verblaſst, seien die politischen und militärischen Leistungen der beiden Hauptträger der alten Kultur auf ihr wahres Maſs zurückgeführt worden. Der Vergleich, der nun zwischen den Staatsmännern und Heerführern des Altertums und der neueren Zeit angestellt worden sei, falle zu ungunsten jener aus. Weiter komme hinzu, daſs die

Digitized by Google

geschichtlichen Werke der Alten, insbesondere diejenigen der zumeist gelesenen Schulschriftsteller, nach der inhaltlichen Seite durchaus nicht den Forderungen genügen, die man an ein wissenschaftliches Geschichtswerk zu stellen heutzutage gewohnt sei. Sie leiden einmal an einem dem neueren Geschmack ganz und gar nicht zusagenden rhetorischen Aufputz der dargestellten Ereignisse und sodann an einer Kritiklosigkeit in der Benutzung der tatsächlichen Angaben, die auch schon von jüngeren Leuten erkannt werde. Hauptzweck des altsprachlichen Unterrichts sei zwar, in das allseitige Verständnis der Werke des Altertums einzuführen, aber die von einem wahren furor scholasticus beseelten Gymnasiallehrer behandelten die Schüler noch immer unter dem Gesichtspunkte, dafs diese alle zu Philologen herangebildet werden müfsten. Sie würden deshalb mit allen möglichen grammatischen, synonymischen und lexikalischen Erörterungen beglückt, die in den Gymnasiasten nichts anderes als das Gefühl gähnender Langeweile hervorbrächten. Dieses Gefühl mache sich umsomehr geltend, je mehr die Lehrer der an den Gymnasien nur so nebenher betriebenen Fächer es verstehen, ihre Schüler für die von ihnen vertretenen Wissenschaftsgebiete zu begeistern. Müller empfiehlt daher den von Wilamowitz-Moellendorff betretenen Weg, die alte Lektüre nicht blofs mit den andern gymnasialen Wissenschaftsgebieten in lebendiger Verbindung zu erhalten, sondern sie auch zu den Menschen und Anschauungen der Gegenwart in mannigfache Beziehung zu setzen.

Hoffmann wagt in ZG. die Behauptung, dafs ein neunjähriger Lehrgang des Gymnasiums Zeit genug gewähre, eine Altertum und Neuzeit umfassende wissenschaftliche Bildung zu geben, wenn nur die Jugend Lust zur Wissenschaft mitbringe. Aber gerade die Erfüllung dieser Bedingung mache doch viel Kopfzerbrechen. Gerade die besten Kräfte seien eifrig an der Arbeit, der Jugend, der durch den ewigen grammatischen Drill vielfach gerade durch diejenigen, die heute über Teilnahmlosigkeit klagten, die Liebe zu den alten Sprachen und Literaturen gründlichst ausgetrieben sei, jene Lust und Liebe zum Altertum wiederzugeben. Die Hauptsache sei also, dafs ohne nähere Kenntnis des Altertums ein tiefer gehendes Verständnis des Entwicklungsganges der menschlichen Kultur unmöglich sei. Die *humanistische Bildung* gewähre den Schülern einmal Ausbildung des grammatischen, sodann des ästhetischen und des geschichtlichen und endlich des philosophischen Sinnes.

Einen ähnlichen Standpunkt vertritt in ZöG. Maresch. *Die Erziehung am Gymnasium* müssen die Männer der idealistischen Berufe, für die das Gymnasium bestimmt sei, die Geistlichen, Richter und Gesetzgeber, die Ärzte und die meisten höheren Lehrer durchwandern und so jenen Bildungsgang durchmachen, der zu unserer heutigen Kultur geführt hat; sie lernen alsdann namentlich jene Gedanken, welche die Menschheit in den einzelnen Abschnitten des Fortschritts geleitet haben, und die jeweiligen Ursachen kennen, warum Kulturvölker und wohlgeordnete Staaten in Verfall gerieten oder gar untergingen. Sie bedürfen

Digitized by Google

daher vor allem einer klaren Kenntnis des Geisteslebens der Griechen und Römer, das die feste Grundlage unserer Kultur bilde; sie bedürfen ferner einer klaren Auffassung der christlichen Gedanken und ihres weltgeschichtlichen Wertes in der Vergangenheit und in der Zukunft; sie bedürfen endlich einer philosophischen Schulung ihrer Denkkraft. Die intelligente Erziehung zum Guten für das Leben und den künftigen Beruf geschehe durch den Unterricht, durch Gewöhnung und durch das gute Beispiel.

Nachdem das Berechtigungswesen neu geordnet und die innere Einrichtung unseres höheren Schulwesens durch Lehrpläne neu geregelt ist, liegt der Gedanke nahe, den Nächstbeteiligten einmal mit Ruhe und Klarheit auseinander zu setzen: *Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne?* Die Frage hat Fauth im Verein mit drei Oberlehrern des Gymnasiums zu Höxter, Rafsfeld, Schurig und Menzel, in mehreren Aufsätzen zu beantworten versucht. Die ersten Aufsätze sind mehr allgemeinen Inhalts und behandeln Fragen, die den besorgten Eltern schon oft genug aufgestofsen sind, z. B. die Mitarbeit des Hauses an der Pflege des Gedächtnisses. Die Erziehung des Charakters wird in ihrer hohen Bedeutung gewürdigt, und mit Recht wird gefordert, dafs er durch Vorbild und Belehrung gestärkt werde. Wichtig ist auch, dafs Eltern und Lehrer sich über das Verhältnis von Gesetz und Persönlichkeit klar sind. Denn die Bedeutsamkeit des Gesetzes wird jedem Kinde näher gerückt, wenn es ihm als Ausflufs eines gebietenden, folgerichtigen Willens einer Person entgegentritt, wenn das Kind erkennt, wie das Gesetz den Willen nur durch Drohung beeinflusse, die Persönlichkeit dagegen den kindlichen Willen mit sich fortreifse. Die Arbeit um die gesetzmäfsige Erkenntnis gewährt nicht nur die Einheit unseres Geistes, sondern schliefslich auch dessen Freiheit. Ferner wird gezeigt, wie schon der Schüler durch den richtigen Unterricht zur Bildung einer den ganzen Menschen befriedigenden Weltanschauung erzogen werden könne. Die weiteren Abschnitte bieten dann mehr einen Einblick in einzelne Unterrichtsfächer, in den lateinischen, griechischen, naturkundlichen Unterricht, in den Zeichen- und Turnunterricht. Auch hier finden sich manche zutreffende Bemerkungen. So stimmen wir Schurigs Forderung bei, dafs die „sachlichen Gesichtspunkte“ im Lateinischen erst dann in den Vordergrund treten werden, wenn in der Abgangsprüfung die Übersetzung aus dem Deutschen durch eine solche ins Deutsche ersetzt worden ist.

Seitdem die Gleichberechtigung der drei neunstufigen Schulen grundsätzlich ausgesprochen ist, können Realgymnasium und Oberrealschule noch mehr als bisher ihre Eigenart bewahren. Kann aber auch das *Gymnasium*, das bisher allein die Schule der allgemeinen Bildung gewesen ist, jetzt aber nicht mehr ist, seine *Eigenart* zur vollen Geltung bringen? Nach H. Lattmann in NJ. kann es dies nur, wenn die laxe Handhabung der Versetzungen aufhört, die sich allein aus der Rücksicht auf die Öffentlichkeit, aus der Scheu vor harten Urteilen aus den Kreisen

Digitized by Google

des Volkes erklärt. Das Gymnasium müsse wieder mehr Nachdruck auf die alten Sprachen legen. Dieser brauche durchaus nicht in einer Erhöhung der Anforderungen zu bestehen, sondern es genüge vollständig, wenn man sich zu strengeren Versetzungen entschliefse und diese von oben begünstigt werden. Möge das Gymnasium auch an Schülerzahl und an Ausbreitung verlieren, seinen rechten Charakter könne es nur durch strenges Versetzen von den untersten Klassen an bewahren, wobei Milde und gewisse Rücksichten durchaus nicht ausgeschlossen zu werden brauchen.

Die Frage: *Hat das Reformgymnasium eine Zukunft?* beantwortet Weber rundweg mit Nein, es hat keine Zukunft. Das Reformgymnasium verschwinde auf jeden Fall wieder im Strome der Zeit. Und das sei gut so. „Denn die Reformer sind die Totengräber des alten Gymnasiums; hinter ihnen stehen schon die Männer, die mit demselben ganz und gar aufräumen wollen und sehnsüchtig auf die Zeit warten, wo das geschehen kann, und hoffen, dafs die Reformer die Pioniere sind für diese Arbeit.“ Bei der ganzen Reform komme es doch darauf an, ob die Ziele des humanistischen Gymnasiums durch sie erreicht werden können oder vielmehr noch besser erreicht werden als bisher. Dabei sei die Kernfrage, ob Latein und Griechisch auf einem Reformgymnasium ebenso erlernt werden könnten, oder ob auf ihm die Ziele des Gymnasiums verrückt und verschoben würden. Die Art des französischen und später des lateinischen Unterrichts erfordere ein ungewöhnliches Mafs geistiger Kraft von Lehrern und Schülern, das durchaus nicht überall vorhanden sei. Werde das Unterrichtsziel aber in den mittleren Klassen nicht vollkommen oder nur lückenhaft erreicht, so treten die Mängel in den oberen Klassen viel schlimmer zutage als im alten Gymnasium. Ähnlich liege die Sache beim Griechischen. Es sei klar, dafs das Jahr der Untersekunda am allerwenigsten zum Beginn einer neuen fremden Sprache und zwar der allerschwersten geeignet sei. Der Schüler dieser Klasse besitze kaum die Willenskraft und Einsicht, um alle die Unannehmlichkeiten und Hemmnisse zu überwinden, die mit dem Beginn dieser Fremdsprache verknüpft seien. Der Lehrer müsse alles machen, müsse „pauken“. Das neue System erfordere einen gröfseren Aufwand von Kraft und gröfsere Anspannung gerade in den mittleren Klassen, wo im allgemeinen eine gröfsere Unlust zu überwinden sei, und belaste zum Teil noch die oberen Klassen mit Dingen, die sich besser für frühere Jahre eignen. Auch setze die Erzwingung bei allgemeiner Durchführung des Reformgedankens eine Kraft und Geschicklichkeit der Lehrer voraus, die nicht überall gefunden werden könne.

Wenn der Verf. auch auf Grund des Besuches eines Reformgymnasiums während einiger Tage kein Urteil darüber fällen könne, ob das Reformgymnasium, wenn nicht mehr, so doch ebensoviel wie das alte Gymnasium leiste, so sei es doch sehr fraglich, ob das Französische wirklich für die Schüler die behauptete Erleichterung für die Erlernung des

Digitized by Google

Lateinischen bilde. Die Erlernung des Französischen sei mehr oder weniger Gedächtnissache. Während der Schüler diesen Gegenstand mehr oder weniger spielend erlernt habe, erfordere das Latein ernste und saure Arbeit, an die er nicht gewöhnt sei. Daraus erkläre sich die Unsicherheit der Schüler in den grammatischen Formen. Zwar behaupten die Reformer, dafs das Hauptgewicht auf die Lektüre gelegt werde; aber auch damit hapere es, da der Lehrer hierbei zu viel leisten müsse und der Schüler sich zu wenig selbsttätig erweise. Schlimmer noch als im Lateinischen sei es im Griechischen, da man in der Grammatik zu viel streiche und die Lektüre nicht von der Stelle komme oder der erforderlichen Gründlichkeit ermangele. „Im Lateinischen geht es zur Not, im Griechischen geht es nicht." Wenn nun dies das Ergebnis für Anstalten sei, wo die Neuheit der Sache, die vielen Besuche und die Aufmerksamkeit der pädagogischen Welt Lehrer und Schüler in besonderem Mafse anspanne, wo eine ausgewählte Schar jüngerer, tüchtiger, für die Reform begeisterter Lehrer wirke, wo die Schülerschar tüchtig, brauchbar und wohlgesichtet sei, wie werde es erst werden, wenn die Reform allgemein durchgeführt werde? Das Gymnasium werde von seiner Höhe herabsinken, es werde ein Geist der Oberflächlichkeit anstatt der bisherigen Gründlichkeit einziehen.

Gegenüber der Forderung, an Stelle des Nebeneinander das Nacheinander beim Erlernen der fremden Sprachen zu befolgen, müsse man doch mit Entschiedenheit die grofsen Vorteile des Nebeneinanderbetreibens der Sprachen hervorheben. Auch von dem sogenannten „Filtriersystem" will Verf. nichts wissen, nachdem auf die Oberstufe des Reformgymnasiums nur Schüler kommen, die Begabung, Verständnis und Eifer für die alten Sprachen mitbringen. Das sei nichts anderes als ein „Phantasiebild der superklugen Reformer". Auch die verschiedenen Kombinationen, die das Reformschulsystem ermögliche, bieten einige scheinbare Vorteile. Von der Methode der Reformer dagegen könne man manches lernen und dadurch die ganze Handhabung des Unterrichts im alten Gymnasium lebendiger und fruchtbringender gestalten. So bleibe fast nichts übrig, was das Reformgymnasium empfehlen könne. Der Versuch sei schon jetzt mifsglückt und habe nur von der Regsamkeit der pädagogischen Welt und von dem Eifer gezeugt, die alten Bildungsmittel auf neuen Bahnen den Schülern nahe zu bringen.

Bolle schliefst sich in seinem Aufsatz über die *Zukunft des Gymnasiums* in LL. den Bedenken an, die Cauer (vgl. Jb. XVI, 17) gegen die Reformgymnasien vorgebracht hat. Wenn aber dieser sage, dafs dem Gymnasium nur zu helfen sei durch Vermehrung der altsprachlichen Stunden und durch Neubelebung der lateinischen und griechischen Stilübungen und Exerzitien, so bedenke er nicht, dafs es bei den Schulreformen nicht auf die Ansicht der Lehrer ankomme, sondern auf die der Väter, deren Stimmung „die bösen Jahre 1882 und 1892" zu verdanken seien. Diese Stimmung rühre her aus der Erfahrung, die diese

Digitized by Google

Väter an ihren Söhnen oder selbst als Schüler in den Gymnasien gemacht hätten. In der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts sei von einer Gereiztheit gegen den altsprachlichen Unterricht nicht die Rede gewesen, weil man die Schüler mit den alten Sprachen nicht „gequält“ habe, obwohl sie mehr Stunden Latein gehabt und mehr Latein geschrieben hätten. Der ganze Betrieb sei natürlicher gewesen; man habe z. B. den lateinischen Aufsatz geschrieben, wie einem der Schnabel gewachsen sei. Infolge der grammatischen und stilistischen Art und Weise der Seyffertschen Arbeiten habe der Lateinunterricht etwas Greisenhaftes bekommen, das die Jugend abstofse. Wie gewinne man aber, da die frühere starke Stundenzahl nicht wieder zu erreichen sei, die Schüler wieder für das Altertum? Wenn es ohne die Quälerei mit den lateinischen und griechischen Exerzitien wirklich nicht angehe, die alten Sprachen erfolgreich zu lehren, so seien sie in den höheren Schulen überhaupt nicht zu halten. Daher zeige man einen gangbaren Weg für die Stilübungen, gangbar nicht für verknöcherte Philologen, sondern für die lebendig fühlende Jugend, oder man entschliefse sich endlich, praktisch zu versuchen, ob es nicht doch ohne die Stilübungen der obersten Klassen zu machen ist, man schaffe die Exorzitien in der Reifeprüfung ab. Alles andere folge daraus von selbst. Cauers Standpunkt sei genau so radikal wie derjenige der strammsten Reformer; jeder Radikalismus aber sei der praktischen Arbeit hinderlich. Durch bloſses Rückwärtsrevidieren lasse sich die berechtigte Strömung der Zeit nicht aufhalten; dadurch werde sie noch gefährlicher. Um aber der Gefahr, die durch das Reformgymnasium den Gymnasien überhaupt drohe, zu begegnen, müsse man die alten Sprachen wieder beliebt machen. Dies könne nur geschehen, wenn die lateinischen Stilübungen als Zielleistung aufgegeben würden und die Lektüre zu einer Quelle der Freude der Schüler gemacht würde. Gelänge dies nicht, so sei das Gymnasium unrettbar verloren.

Auf der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Strafsburg sprach Reinhardt über den *Altsprachlichen Unterricht in den Gymnasien nach dem Frankfurter Lehrplan* und legte Rechenschaft ab über das, was erreicht sei, und über den Weg, auf dem vorgegangen sei. Er wies zunächst auf das günstige Ergebnis der Reifeprüfung hin. Stärker falle aber das Ergebnis der wiederholten eingehenden Besichtigungen durch die vorgesetzten Behörden und durch zahlreiche Schulmänner ins Gewicht. Bei mangelhaften Leistungen würden die Behörden sicherlich dem Versuche mit der neuen Schulreform keine weitere Dauer und Ausdehnung eingeräumt haben. Das Wichtigste sei aber die Kunde vom inneren Wesen der Sache, der Beweis des Geistes und der Kraft. Zu dem Zwecke legt er dar, wie das Goethegymnasium mit seinem sechsjährigen Lehrgange in den alten Sprachen zu demselben Ziel gelangt sei, wie die anderen Gymnasien in neun Jahren, und hebt dabei die Vorzüge des Unterrichtsganges kurz und scharf hervor. Er faſst seine Ausführungen dahin zusammen: der altsprachliche Unterricht paſst sich

Digitized by Google

nach dem Frankfurter Lehrplan dem Alter, der Entwicklungsstufe und der Fassungskraft der Schüler aufs beste an; er bietet ganz besondere pädagogische Vorteile, und er entfaltet seine geistbildende Kraft auf dem hier verfolgten Wege besser als beim Beginn in einem früheren Lebensalter; durch den nachdrücklicheren, unmittelbar auf das Ziel zustrebenden Gang wirkt er erfrischend und anregend auf die Schüler und nicht minder auf die Lehrer. Die Vorteile, die dem humanistischen Unterricht zu gute kommen, schmälern nicht die übrigen Fächer, nur dafs in manchen Hinsichten an die Stelle des Nebeneinander ein Nacheinander getreten ist.

In MhS. bespricht Viereck den beachtenswerten Fortschritt, den unverkennbar der Reformschulgedanke in den letzten Jahren gemacht hat, und die Vorzüge des Frankfurter Plans vor dem Altonaer. Den *Bestand der Reformschulen am 1. Juni 1902* gibt er auf 50 an, davon 10 nach dem Altonaer, 40 nach dem Frankfurter System. Von den gröfseren Bundesstaaten weisen Bayern, Württemberg, Hessen und Oldenburg noch keine Reformschulen auf. Von jenen 50 Reformschulen kommen 36 und zwar 5 nach Altonaer und 31 nach Frankfurter Art auf Preufsen, 4 (1 A. und 3 Fr.) auf Baden, 3 (Fr.) auf Sachsen, je eine auf Mecklenburg-Schwerin (A.), Sachsen-Altenburg (A.), Sachsen-Koburg (Fr.), Reufs jüngere Linie (Fr.), Lübeck (A.), Hamburg (A.) und Bremen (Fr.), so dafs schon in zehn Bundesstaaten Versuche mit dem Reformlehrplan gemacht werden. Mit den bis Ostern 1903 eröffneten Reformschulen belief sich deren Zahl auf 71, was eine Vermehrung um 21 bedeutet, und zwar alle nach Frankfurter Art. Unter ihnen ist auch das Herzogtum Braunschweig mit einer Anstalt vertreten.

Denicke hat bei Beantwortung der Frage, ob *Gymnasium oder Realgymnasium,* die Lehrpläne beider Schularten verglichen und erläutert. Er hebt als besonders bezeichnende Unterschiede die verschiedene Ausdehnung des fremdsprachlichen und des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts hervor und betont nachdrücklichst den Wert des altsprachlichen Unterrichts. Wenn er aber den Standpunkt derjenigen, die den Wert der alten Sprachen für die Bildungsbedürfnisse der Gegenwart bekämpfen, weil sie unfruchtbarer, toter Wissenskram seien, als einseitig und banausisch bezeichnet, weil sie von groben, utilitarischen Voraussetzungen dabei ausgingen, so übersieht er völlig die doch recht bekannte Tatsache, dafs es der reine Nützlichkeitsstandpunkt war, von dem aus einst das Latein als Kirchen- und Reichssprache in den Unterricht eingeführt ist. Kraft des geschichtlichen Beharrungsgesetzes ist dieser Zustand geblieben, obwohl jene treibende Ursache fortgefallen ist, und wird heute als der allein richtige mit guten und schlechten Gründen zu erhalten versucht.

Nach Lambeck können die Realgymnasien ihre *Schüler tiefer in das Geistes- und Kulturleben der Griechen einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen,* wenn sie in den oberen Klassen mehr griechische und römische Schriftsteller in Übersetzungen lesen. Von Horaz soll eine

Digitized by Google

Auswahl der Episteln und Satiren, von Vergil das 2. Buch der Äneis herangezogen werden. An diesen Dichter ist einiges aus Homer anzuschliefsen, um den Schülern das Auge für die herrliche Naivität des gröfsten aller Dichter zu öffnen. Von Tacitus könne nur die Germania in Betracht kommen. Um den Schülern das griechische Drama und die griechische Philosophie zu erschliefsen, besonders das Verständnis für das fünfte Jahrhundert zu ermöglichen, sei mit den Persern des Äschylus zu beginnen und zu Sophokles, bei dem vor allem die Übereinstimmung zwischen Form und Inhalt zu betonen sei, hinzuleiten. Von diesem solle man zu Thucydides übergehen, um die Leichenrede des Perikles und die Schilderung der Pest zu behandeln. Wie der Individualismus aber zu einer allgemeinen Verwirrung und schliefslich zur Auflösung aller Ordnung führte, das sei an Euripides zu zeigen, dessen Iphigenie mit Rücksicht auf Goethes Dichtung nicht zu vernachlässigen sei, dessen Hippolytos aber wichtiger sei, weil sich in ihm die damals um die Herrschaft ringenden beiden Weltanschauungen greifbar gegenübertreten. Deutlicher noch zeigen die Wolken des Aristophanes den Einfluſs der Aufklärung. Der Sokrates dieses Dichters leite über zu Plato. Von dessen Apologie möge man zum Kriton und schliefslich zum Phaedon fortschreiten. Dadurch werde der Schüler angeleitet, den Zusammenhang der Dinge zu begreifen. Nicht bei Einzelheiten sei zu verweilen, sondern bei jeder Dichtung das Hauptgewicht darauf zu legen, dafs die Schüler in den Zusammenhang des Werkes eindringen. Die Zeit für die Lösung dieser Aufgabe könne gewonnen werden dadurch, dafs man dem lateinischen Unterricht in Prima die erforderlichen 30 Stunden entziehe.

In seinem Vortrage *Schulreform und lateinlose höhere Schule* bezeichnet Wehrmann die Reform als die Anpassung der Schule und ihrer Formen an den jeweiligen Stand der geistigen Kultur des Volkes. Für diese Schulreform sind bedeutende Ereignisse eingetreten: die Juni-Konferenz, der Kieler Erlafs, die neuen Lehrpläne und die Neuregelung der Berechtigungen und der Prüfungen der höheren Schulen, die alle alsdann eingehender und zwar im zustimmenden Sinne besprochen werden.

Keine höhere Schulart hat sich so sehr des gröfsten Wohlwollens der preufsischen Staatsregierung zu erfreuen gehabt wie die lateinlosen Schulen. Das gilt, wie Quossek in seinem Aufsatz *Die Zukunft des lateinlosen höheren Schulwesens* zutreffend ausführt, ganz besonders in der Berechtigungsfrage. Was die Unterrichtsverwaltung bei ihrer wohlwollenden Haltung den Oberrealschulen gegenüber lange nicht durchsetzen konnte, die Anerkennung der Gleichberechtigung, hat sie endlich auf den der Zuständigkeit des preufsischen Staates unterliegenden Gebieten und wahrscheinlich nicht ohne gewaltige Anstrengungen und heftige Kämpfe erreicht. Beachtenswert ist, dafs damit eine Änderung des Lehrplans der Oberrealschule in keiner Weise verbunden gewesen ist. Namentlich ist erfreulicherweise der Plan, wahlfreien Unterricht im Lateinischen einzuführen, endgültig aufgegeben worden. Andernfalls wäre das Wesen der

Digitized by Google

Oberrealschule geändert worden. Die Notwendigkeit, Latein zu lernen, ist für die Oberrealschüler gehoben, soweit sie nicht Medizin studieren wollen; diese müssen sich nach einem Bundesratsbeschlufs einer Ergänzungsprüfung unterziehen. Eine Änderung hierin kann man getrost der Zukunft überlassen. Da der Oberrealschüler ohne Einschränkung zum Studium der Rechtswissenschaft zugelassen ist, so ist nicht einzusehen, warum das nicht hinsichtlich des Studiums der Medizin der Fall sein könnte. Mit Recht hebt der Verf. hervor, dafs von einer Umwandlung in Lateinschulen nicht geredet werden könnte, wenn, wie z. B. in Lennep, Aachen, Köln, eine Parallelabteilung von Untertertia ab den Lehrplan des Reformrealgymnasiums annähme. Sicherlich würden Realgymnasien mit Parallelabteilungen für eine dieser den Lehrplan der lateinlosen Schule annehmen und dadurch das lateinlose Schulwesen fördern. „Je mehr kleine Städte aber den Reformlehrplan annehmen, desto mehr ist der Sache des lateinlosen Schulwesens und, was jedenfalls die Hauptsache ist, dem Volkswohle gedient.“ Auch die Besorgnis sei unbegründet, dafs da, wo eine lateinlose Anstalt mit einem Reformrealgymnasium vereint werde, jene zu gunsten dieses zurückgesetzt werde. Bei Vollanstalten werde die Zahl der lateinlosen Klassen die der lateintreibenden übertreffen und dadurch schon ein erhebliches Schwergewicht nach ihrer Seite bilden. Auch hätten die Eltern, die mit dem lateinlosen Unterricht zufrieden seien, heute weniger denn je Veranlassung, ihre Söhne auf die lateintreibende Abteilung zu schicken. Und endlich! „Je mehr die lateintreibenden Abteilungen solcher Anstalten gedeihen, desto mehr wird auch das lateinlose Schulwesen mittelbar an Boden gewinnen.“ Was die weitere Entwicklung betreffe, so werde möglicherweise eine Vermehrung der Realgymnasien eintreten. Im Westen sei das Bedürfnis nach Realschulen für die nächste Zukunft gedeckt. Für Umwandlungen der Oberrealschulen in Realgymnasien sei heute kein triftiger Grund vorhanden. In rein katholischen Gegenden gründe man heute ohne Rücksicht auf das wirtschaftlich Notwendige mit Vorliebe Gymnasien, in gemischten und evangelischen Gegenden Realgymnasien, d. h. man wähle die Mittellinie, auf der eine Einigung zwischen den Anhängern der gymnasialen und lateinlosen Richtung erfolge. Diese Einigung werde wahrscheinlich in der nächsten Zeit auf Grundlage des gemeinsamen lateinlosen Unterbaus geschehen; werde dieser dann wenigstens bis zur Untersekunda fortgeführt, so sei das doch als eine Förderung des lateinlosen Schulwesens anzusehen. Übrigens solle der Name der betreffenden Anstalt gleichgültig sein und nicht zum Gegenstande eifersüchtiger Klage gemacht werden. Die lateinlose Abteilung werde ihre werbende Kraft schon ausüben und immer mehr erstarken. Das werde namentlich der Fall sein, wenn die Oberrealschulen in den Berechtigungen mit den Realgymnasien völlig gleichgestellt seien. Für die gedeihliche Entwicklung des lateinlosen höheren Schulwesens sei aber notwendige Bedingung, dafs ihm das bisherige Wohlwollen der Unterrichtsverwaltung erhalten bleibe, und dafür unerläfsliche Voraussetzung,

Digitized by Google

dafs die Schulen das in sie gesetzte Vertrauen rechtfertigen. Hierfür sei zunächst erforderlich, dafs nicht zu viele Abiturienten und jedenfalls nur durchaus hinreichend begabte zum Universitätsstudium übergehen, da den Oberrealschulabiturienten in der nächsten Zeit besonders scharf werde auf die Finger gesehen werden und kleine Entgleisungen um so schwerer ins Gewicht fallen würden, als sie nicht überall auf wohlwollende Beurteilung zu rechnen hätten. Weiter müfsten die Schulen ihre Leistungen nicht nur hochhalten, sondern immer mehr steigern. Denn wenn diese Anstalten den älteren Schwestern als gleichberechtigt an die Seite treten wollten, dann müfsten sie auch dasselbe leisten.

Halfmann bedauert es zwar, dafs die neuen Lehrpläne die *Realschule* als eine Vorstufe der Oberrealschule und nicht als ein selbständiges Ganzes ansehen, glaubt aber, dafs die Realschule ihre hohe und wichtige Aufgabe, sich uneigennützig und bescheiden in den Dienst der höheren Bildung des mittleren Bürger- und Beamtenstandes zu stellen, erfüllen und zugleich den Übergang zur Oberrealschule vermitteln könne, wenn die Unterrichtsziele einzelner Fächer teils eingeschränkt, teils erweitert würden. Er weist dies an den „ethisch bedeutsamsten Fächern" nach. Für die Religionslehre schlägt er einige Erweiterungen vor; den Lehrplan für Deutsch erklärt er ohne weiteres für annehmbar, wünscht aber für die zweite und erste Klasse die vierte Stunde. In der Geschichte will er die alte Geschichte in Quarta fortfallen lassen, da ihr Stoff so gut wie gar nicht in Beziehung zu den übrigen Unterrichtsfächern der Realschule stehe. Er schlägt vor, in Quarta deutsche Geschichte bis zum Interregnum, in Tertia bis zum Westfälischen Frieden, in Sekunda bis 1815 und in Prima bis zur Gegenwart zu behandeln. Diese Verteilung ermögliche es, in Prima ausführlichere Lebensbilder der grofsen Männer des 19. Jahrhunderts zu bieten und Belehrungen über wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklungen, über die Hebung der Mittelstände durch die rastlose Arbeit der Hohenzollern, über Verfassung, Wehrkraft usw. zu geben.

Einen *Ausgeführten Lehrplan der Realschule zu Ems* hat A. Gille erscheinen lassen, weil Eltern oft ihn fordern in der Absicht, daraus für etwa anzumeldende Schüler möglichst genau das Mafs der für eine bestimmte Klassenstufe verlangten Kenntnisse zu ersehen, und um denjenigen, die der Realschulpädagogik eine lebhafte Teilnahme zuwenden, unter Benutzung der einschlägigen pädagogisch-didaktischen Literatur ein lebendigeres Bild von der inneren Schularbeit zu bieten.

Mit der neuesten Schulreform ist F. Schmidt in seiner *Jugenderziehung im Jugendstil*, d. h. Erziehung der Jugend in einem ihr angemessenen Stil, im pädagogischen Jugendstil, wenig zufrieden. Er verwirft die Reformschulen, da auch sie der „armen" Seele des deutschen Volkes die Ruhe nicht zurückgeben würden. Man solle nicht fragen: Wie erhalten wir möglichst viel von dem alten Hause?, sondern, was brauchen wir, d. h. was ist zeitgemäfs? Zeitgemäfs sei nicht der umfangreiche

Digitized by Google

Betrieb des Griechischen und Lateinischen; auch der Gymnasiast könne seine geschichtlichen Kenntnisse durch den deutsch erteilten Geschichtsunterricht erlangen. Der mit Latein und Griechisch betriebene Kultus sei zum Wortkultus geworden, der den Begriff „Bildung“ völlig verschoben habe. Der heutige Betrieb der alten Sprachen sei eine unverantwortliche Zeit- und Kraftverschwendung. Nur der Historiker, der Theologe und der Sprachforscher müsse lateinische Schriftsteller lesen können; der Arzt z. B. könne die Zeit, die er dem Lateinischen und Griechischen widmen müsse, den Naturwissenschaften zuwenden, in denen seine Kenntnisse heute völlig unzureichend seien. Die Überschätzung der alten Sprachen und Literaturen habe bewirkt, dafs diejenigen, die heute vom Gymnasium abgehen, infolge ihrer unzureichenden Kenntnisse in der Naturkunde den grofsen Errungenschaften und Aufgaben unserer Zeit gänzlich verständnislos gegenüberstünden. Bei den Realgymnasien und Oberrealschulen bewirke die Bevorzugung des Französischen und Englischen eine bedauerliche Schädigung des Deutschen und eine ebenfalls nicht zu rechtfertigende Beschränkung des naturkundlichen Unterrichts. „In den Gymnasien sind wir Sklaven der Römer, in den Realschulen Knechte der Franzosen und Engländer.“ Bilden heifse nicht eine Überhäufung des zu Bildenden mit sogenannten Bildungsstoffen, sondern bezeichne in erster Linie das schöne Gestalten eines Vorhandenen. Naturgemäfs sei es, der Jugend nicht Formen, sondern Sachen zu bieten. Zu viel und zu früh seien die Kennzeichen des heutigen Unterrichtswesens. Die Lehrweise in den einzelnen Gegenständen müsse naturgemäfs werden, z. B. nicht die viele Schreiberei in den neueren Sprachen, sondern leichtere Diktate und kleinere Aufsätze. Das Extemporale sei zu beseitigen, weil es die Schüler nervös mache und das Glück und den Frieden des Hauses störe. Einem richtigen Jungen müsse der heutige Unterricht zum grofsen Teil langweilig sein. Der Knabe habe doch aufser dem Gehirn noch Augen, Ohren, Arme und Hände und Beine, die nach Tätigkeit, nach Arbeit verlangten. Für den Erfolg allen Unterrichts sei aber der Glaube an die Ersprieſslichkeit und Notwendigkeit des Erlernten von der gröfsten Bedeutung. Den Satz: „Nicht für die Schule, sondern für das Leben“ habe man umgekehrt und die Schule zum Selbstzweck gemacht. Auch die verschiedene Begabung müsse berücksichtigt werden. Die Lehrer müfsten mit Umsicht ausgebildet und mit Vorsicht ausgewählt werden.

Wie mufs die höhere Schule der Zukunft nun eingerichtet sein? Auf einem vierjährigen Elementarunterricht bis zum vollendeten 10. Lebensjahre baut sie sich auf. Wie es nur eine Volksschule gibt, so gibt es nur eine höhere Schule mit sechs Jahresklassen, indem Latein nur in den letzten beiden Klassen in zwei Wochenstunden betrieben wird, ausreichend, um den Schüler zum Lesen lateinischer Texte, Inschriften und Zitate zu befähigen. Deutsch steht mit sechs Stunden in allen Klassen im Mittelpunkt. Der fremdsprachliche Unterricht beginnt in Sexta mit Englisch, weil er uns seinem Ursprunge nach am nächsten steht, weil es die leich-

Digitized by Google

teste Sprache der Welt ist, weil es die Volkssprache ist, und weil die englische Literatur viel reicher und gediegener ist als die französische. „Übrigens ist der letzte Grund bedeutungslos; denn was brauchen wir fremde Literaturen lesen zu können, so lange wir unsere eigene nicht lesen!“ Für die körperlichen Übungen sind in dieser Zukunftsschule acht Stunden angesetzt. Am Schlusse der Schule wird keine Prüfung abgelegt. Wer studieren will, besucht noch drei Jahre die Universitätsvorschule, auf der alle Lehrgegenstände des heutigen Gymnasiums und der Oberrealschule gepflegt werden. „Jeder sucht sich die seinen Anlagen entsprechenden Fächer aus.“ So haben wir auch hier wieder eine Einheitschule. Die Schrift enthält manche gesunde Gedanken, und der frische Ton tut jedenfalls gut. Aber jene Vorschläge verwirklichen wollen, heifst das heutige Schulwesen auf den Kopf stellen. Der Radikalismus hat noch niemals zu dauernden Erfolgen geführt; das ist auch eine Lehre, die uns die Geschichte bietet.

Die Möglichkeit und Notwendigkeit einer bedingten *Einheitschule* will Arndt zeigen. Nach einem geschichtlichen Rückblick auf die Bestrebungen zur Erreichung einer Einheitschule spricht er sich für die Reformschule aus. Die jetzt in den Reformschulen erfolgte Verwirklichung des Gedankens einer Einheitschule habe die Möglichkeit wenigstens einer bedingten Einheitschule erwiesen. „Alle Gründe, die gegen die Reformschule erhoben werden, sind durch die Tatsachen widerlegt, weil die Reformschule nicht blofs möglich, sondern auch notwendig ist.“ Aber der zweite Schnitt müsse nicht nach O III, sondern nach U II gemacht werden; das eine Jahr Griechisch in U II sei für die zahlreichen Schüler, die nach Abschlufs der U II die Schule verlassen, nutzlos. Die Lehrgegenstände, die nach dem Abschlufs der U II einzutreten hätten, müfsten nicht blofs als allgemein bildende eingeführt werden, sondern vor allem als auf die zukünftige Fachbildung vorbereitende. Der dreijährige Oberbau brauche naturgemäfs nur doppelt zu sein: ein realgymnasialer als Fortsetzung des Mittelbaus und ein gymnasialer als Neubau. Für einen Oberbau, der den drei oberen Klassen der Oberrealschule entspreche, werde weniger Bedürfnis vorhanden sein. Dafs eine gröfsere Anzahl von Abiturienten der Oberrealschule das Universitätsstudium ergreifen werde, sei nicht anzunehmen (vgl. dagegen den Jahresbericht der Oberrealschule zu Elberfeld Ostern 1902). „Ohne einige Kenntnis der lateinischen Sprache kann sich zur Zeit überhaupt niemand, er mag studieren, was er will, auf deutschen Universitäten heimisch fühlen, in keiner Fakultät, auch beim mathematisch-naturwissenschaftlichen Studium so wenig wie in irgend einer anderen Disziplin.“ Ja, für die technische Hochschule sieht Verf. nach einem Ausspruch von Bezolds die Kenntnis des Lateinischen als ein Bedürfnis an. „Wer immer in hervorragender Stellung im öffentlichen Leben steht, als Offizier, als Politiker z. B. in der Volksvertretung, als Techniker oder Baubeamter oder auch in leitender Stellung im Handel und in der Industrie, der

Digitized by Google

kann der Berührung mit dem Latein, mit lateinischen Büchern und gelegentlich Latein anführenden Männern nicht entgehen." „Selbstverständlich gilt dies alles doppelt und dreifach für den, der in die Universitätswelt eintritt." Nachdem auf solche Weise die Oberrealschule ausgeschaltet ist, wird die bedingte Form der Einheitschule konstruiert in einer neunjährigen Stammschule, die als erste Fremdsprache Französisch lehrt, nach drei Jahren Latein und nach vier Jahren Englisch hinzufügt; von diesem Stamm gabelt sich nach Quarta als erster Zweig die Realschule nach dem Lehrplan der gegenwärtigen Realschule, nach U II als zweiter Zweig das Gymnasium, das eine neuere Fremdsprache aufgibt und dafür als zweite alte Sprache das Griechische aufnimmt.

Diesem hier in Umrissen gegebenen Gebäude einer Einheitschule fehlt die wichtigste Stütze: die Oberrealschule. Eine Einheitschule, die diese lateinlose Anstalt nicht berücksichtigt, ist ein totgeborenes Kind. Denn — das lehrt die Geschichte des höheren Schulwesens der letzten Jahrzehnte — in der Richtung der Oberrealschule geht die Entwicklung desselben. Man mag sich sträuben, man mag es schmerzlich empfinden, Liebgewordenes aufgeben zu müssen; aber die Zeit ist nicht mehr allzu fern, wo das Griechische im allgemeinen wird wahlfrei werden, damit die Bildungsbedürfnisse der Gegenwart, z. B. durch pflichtmäfsigen Unterricht in Chemie, im Zeichnen, in der Erdkunde, befriedigt werden können. Dafs z. B. der gegenwärtige wahlfreie Zeichenunterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums fast wertlos ist, das beweist aufs klarste die Ansprache des Provinzialschulrats Meyer vom 20. Februar 1903 an die 24 Abiturienten des Koblenzer Gymnasiums, von denen ganze drei Mann an jenem Unterricht teilgenommen hatten. Und was die Erdkunde betrifft, so ist es doch einfach Tatsache, dafs es mit dem erdkundlichen Wissen der Gymnasiasten auf der Oberstufe durchaus nicht besser bestellt ist als mit demjenigen der Oberrealschüler. Da für diese in den drei oberen Klassen die Lehrpläne je eine Wochenstunde festsetzen, so mufs dasselbe auch für die Gymnasien erfolgen. Je mehr die Bedeutung der alten Sprachen für die Schulbildung der Neuzeit sinkt, umsomehr steigt der Wert derjenigen Unterrichtsgegenstände, die im Mittelpunkt der Oberrealschule stehen, die neueren Fremdsprachen und die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, für die allgemeine und für die berufliche Bildung.

In Hamburg ist ein Kampf entbrannt, der auch für das übrige Deutschland Beachtung verdient, der *Kampf um die Einheitschule,* nicht um den Gedanken einer Verschmelzung von humanistischer und realer Bildungsanstalt, sondern um eine Einheitschule der Art, dafs den gemeinsamen Unterbau aller höheren Knabenschulen die fünfstufigen Volksschulen ohne fremde Sprachen bilden sollen. Nach Beendigung dieser Schule unterziehen sich die Schüler einer Reifeprüfung; ihr Bestehen berechtigt zum Eintritt in die Realschule oder das Realgymnasium oder Gymnasium. Diese drei Schularten sollen ihre beiden untersten Klassen verlieren, trotzdem aber ihre Endziele dieselben bleiben wie bisher. Schüler, die

Digitized by Google

sich jener Prüfung an der Volksschule nicht unterziehen oder sie nicht bestehen, kommen auf dem Wege der Versetzung in eine dreistufige Ergänzungsschule, die Englisch als Fremdsprache treibt. Das Schulgeld soll aufgehoben werden, und die Lehrmittel sollen unentgeltlich geliefert werden. Privatschulen bleiben bestehen. Dieser Entwurf eines Unterrichtsgesetzes ist von der Schulsynode angenommen worden, die — im Jahre 1900 1782 Mitglieder — aus den Leitern und fest angestellten Lehrern der öffentlichen und den Vorstehern der nicht öffentlichen Schulen besteht, und in der die Volksschullehrer mit fast 1600 Stimmen die Mehrheit bilden, also alle Beschlüsse in ihrem Sinne gefafst werden.

Gegen diese Art der Einheitschule wenden sich Wegehaupt im Jahresbericht des Wilhelmsgymnasiums und der Verein der Oberlehrer in einer besonderen Schrift. Schwer ist ihnen die Widerlegung nicht gemacht worden; denn die Herren von der Volksschule haben ganz unglaubliche Gründe für ihre Einheitschule angeführt. Denn was soll z. B. durch den von ihnen als Axiom behandelten Satz: „Die Geistesgaben sind unabhängig von dem materiellen Besitz“ für die Einheitschule bewiesen werden? Und weiter! „Das Reifezeugnis einer Volksschule berechtigt zum Eintritt in die Realschule, das Realgymnasium oder Gymnasium.“ Also die Lehrer der Volksschule befinden in der Reifeprüfung darüber, wer in die höhere Schule eintreten darf. Ist eine gröfsere „Bescheidenheit“ der Volksschullehrer denkbar? Wenn der Sohn eines Oberlehrers, Richters, Offiziers usw. die Prüfung nicht besteht, so ist er verurteilt, auf der Volksschule zu bleiben. Und nun erst die Lehrpläne für die höheren Schulen, z. B. fürs Gymnasium! Sogleich ein Jahr nach dem Beginn des Lateinischen setzt das Französische ein, im nächsten Jahre das Englische und im darauf folgenden Jahre das Griechische, also jedes Jahr beginnt eine neue Fremdsprache. Und da behauptet man noch, dafs die Volksschullehrer nichts vom höheren Unterrichtswesen verstünden?!

Die Zahl der *öffentlichen Gelehrtenschulen in Württemberg* betrug am 1. Januar 1902 im ganzen 91. Aufser den vier theologischen Seminaren befanden sich darunter 23 Anstalten mit Oberklassen, nämlich 14 Gymnasien, 1 Lyceum, 3 Realgymnasien und 5 Reallyceen, ferner 63 Lateinschulen und 1 Reallateinschule. Die Gesamtzahl der Schüler belief sich auf 8747. Die Zahl der öffentlichen Realschulen betrug 87, darunter 22 Realanstalten, 64 niedere Realschulen und die Bürgerschule in Stuttgart ohne ihre Elementarklassen. Die Gesamtschülerzahl belief sich auf 11 432, darunter 1221 Oberrealschüler, gegen 10 754 und 678 Schüler am 1. Januar 1901.

Eine gute statistische Arbeit hat Gemfs in den Berliner Neuesten Nachrichten über den *Besuch der höheren Lehranstalten Berlins und der Vororte* veröffentlicht. Darnach wurden am 1. Februar 1902 auf den 16 Gymnasien Berlins 7648 Schüler, in den 8 Realgymnasien 4068, auf den beiden Oberrealschulen 972, auf den 12 Realschulen 5358 Schüler

Digitized by Google

unterrichtet. Auf 1000 Einwohner kamen in Berlin nach der Volkszählung 1900

843 Evangelische, 107 Katholiken, 50 Juden.

Auf 1000 Schüler der Gymnasien am 1. Februar 1902:

705 Evangelische, 52 Katholische, 243 Juden.

- 1000 Schüler der Realgymnasien

782 Evangelische, 36 - 180 -

- 1000 Schüler der Oberrealschule

845 Evangelische, 36 - 119 -

- 1000 Schüler der Realschule

882 Evangelische, 39 - 79 -

Die Gesamtzahl der Schüler in den Vororten betrug 6527; von diesen gehörten 5805 dem evangelischen, 312 dem katholischen Glaubensbekenntnis, 385 der mosaischen Religion, 2 dem Islam an, 23 waren Dissidenten. Es kamen mithin in den Vororten auf 1000 Schüler 891 Evangelische, 47 Katholiken, 59 Juden, 3 Dissidenten, in Berlin hingegen 778 Evangelische, 43 Katholiken, 177 Juden, 2 Dissidenten. Beachtenswert ist der höhere Prozentsatz der katholischen Schüler in den Vororten.

In Berlin besuchten von 1000 Schülern höherer Lehranstalten 410 ein Gymnasium, 230 ein Realgymnasium, 60 eine Oberrealschule, 300 eine Realschule, in den Vororten 464 ein Gymnasium, 133 ein Reformgymnasium, 98 ein Realgymnasium, 90 eine Oberrealschule, 215 eine Realschule. Die hohe Prozentzahl der Gymnasialschüler auf den Vorortsgymnasien beweist, wie gerade diejenigen Bevölkerungsschichten, die ihren Söhnen eine Gymnasialbildung zu teil werden lassen, nach den Vororten ziehen, und diese „Grofsstadtflucht“ tritt für diese Kreise noch mehr hervor, wenn man neun Zehntel der auswärtigen Schüler der Berliner Anstalten den Vororten zuweist. Dann kommen wir zu dem Ergebnis, dafs von den 10 672 Gymnasialschülern „Grofs-Berlins“ 4058, von den 5755 Schülern der Realgymnasien 1295, von den 1617 Schülern der Oberrealschulen 768, von den 6750 Realschülern 1792 in den Vororten wohnen.

Auf Grund der letzten deutschen Statistik über die Berufs- und Gewerbezählung, die auch für die deutsche Schulpolitik von weitgehender Bedeutung ist und deshalb sowohl in pädagogischen, als in politischen Kreisen allgemeine Beachtung verdient, macht Tews Mitteilungen über *Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit*. Sie zeigt mit grausamer Unerbittlichkeit, welcher grofse, durch alle Gewerbe gehende Nachteil der katholischen Bevölkerung daraus erwächst, dafs sie sich durch ihre politischen Führer zu geringeren Anstrengungen auf dem Gebiete des Unterrichts verleiten läfst. Die betreffenden Tabellen haben das gemeinsam, dafs das evangelische Bekenntnis zu den Angestellten durchweg und zu den Selbständigen in der Regel einen höheren Prozentsatz liefert als zu den Arbeitern, während umgekehrt das katholische Bekenntnis bei den

Digitized by Google

Arbeitern am stärksten und bei den Angestellten am schwächsten vertreten ist. Eine Erklärung findet Tews darin, dafs die Zentrumspartei in sämtlichen deutschen Staaten, wo sie als ausschlaggebender oder mitbestimmender Faktor in Betracht kommt, sich durchweg feindlich oder wenig wohlwollend verhalten und höhere Unterrichtsleistungen theoretisch und praktisch bekämpft hat. An dem höheren Schulwesen Preufsens ist das katholische Bekenntnis in erheblich geringerem Mafse beteiligt, als man nach dem Prozentsatz der katholischen Bevölkerung erwarten sollte. Die Zahl der katholischen Schüler ist vom Jahre 1859 (23 v. H.) bis zum Jahre 1880 (16,2 v. H.) stetig zurückgegangen und steigt erst von da ab wieder allmählich (1896/7: 20,7 v. H.). Dieselbe Erscheinung zeigt Bayern. Trotzdem in der bayerischen Bevölkerung die Katholiken mit 70 v. H., die Protestanten nur mit 28,2 v. H. vertreten sind, haben diese doch in mehreren Schulgattungen die Mehrheit, z. B. in den Realgymnasien und in den Kunstgewerbeschulen. Auch in den übrigen höheren Lehranstalten sind sie weitaus stärker vertreten, als nach ihrem Anteil an der Bevölkerung zu erwarten wäre.

In seinem Vortrage über *Bildungsziele und Schularten* vertritt Perkmann die Ansicht, dafs die österreichischen Gymnasien heute mit einer grofsen Zahl Schüler belastet seien, für die eine andere Vorbildung zum künftigen Berufe als diejenige, die sie heute im Gymnasium erhielten, viel dienlicher wäre. Es sei deshalb vorteilhaft für die Bevölkerung wie der Gymnasien, dafs neben diesen andere Anstalten bestünden oder eingerichtet würden, die in anderer Weise eine gleich hohe allgemeine Bildung vermittelten und darum auch gleiches Ansehen und gleiche Berechtigungen genieſsen sollten. Eine solche Bildung könne erreicht werden, wenn der Unterricht in den neueren Sprachen, wenigstens in denjenigen, die zur Weltliteratur gehörende Werke aufwiesen, neben der praktischen Seite auch die wissenschaftliche pflegen, wenn aus der neueren Literatur Werke mit geschichtlich, ästhetisch und philosophisch wertvollem Inhalt gelesen und hervorragende Werke der alten, hauptsächlich der griechischen Literatur in guten Übersetzungen geboten würden, wenn dieser Lesestoff einer Vertiefung des Geschichtsunterrichts diente, wenn philosophische Propädeutik in dem Mafse, wie dies heute am Gymnasium geschehe, von den Lehrern behandelt würde, die dazu entsprechend vorgebildet seien, endlich wenn solche Anstalten die Schüler noch in einem solchen Lebensalter festhielten, wo sie erst zu vertiefter geistiger Tätigkeit reiften. Die Erlernung der Elemente der alten Sprachen solle da, wo es feststehe, dafs die Schüler nicht über sie hinauskämen, unterbleiben. Untergymnasien seien daher in Anstalten zu verwandeln ähnlich den Unterrealschulen, so dafs eine mehr abgeschlossene, den praktischen Bedürfnissen des Lebens zwar dienende, aber doch edle, allgemeine Bildung erreicht werde.

So reformbedürftig aber auch die Mittelschule in Österreich-Ungarn ist, so wenig kann man doch den Ausführungen zustimmen, die Simonyi

Digitized by Google

über *Die vollständige Umgestaltung der Mittelschule* macht. Nach ihm leidet diese an zwei Grundirrtümern. Einmal sind die herrschenden Grundsätze falsch, und sodann ist die Meinung irrtümlich, dafs durch die grofse Zahl von Wissenszweigen, die sowohl im Gymnasium, als in der Realschule gelehrt werden, wirklich die Erkenntnis gesteigert, der Verstand geschärft, das selbständige Urteil gefördert werde. Die Überfülle von Stoff, sowie die trockene, abstrakte Methode, in der alles gelehrt wird, haben uns erdrückt. Um Raum zu schaffen für einige dringend notwendige Gegenstände, um den Lehrstoff zu mindern, will er Latein und Griechisch entfernt wissen. „Die Behauptung, dafs Latein und Griechisch allgemeine Bildungsmittel oder gar Bedingung einer idealen, höheren, menschlichen Bildung seien, ist ein Unsinn oder eine scheinheilige Lüge. Latein und Griechisch haben ihre Bedeutung als Mittel, um Quellen zu verstehen, ebenso als besondere Wissenszweige. Sie gehören in Sonderkurse, in eine Fachschule oder auf die Hochschule.“ In der Geschichte legt man das Hauptgewicht auf den Rahmen; das Wesen, dasjenige, was die unentbehrliche Grundlage bildet, um auf der mühsamen Leiter der Entwicklung weiter zu schreiten, fehlt entweder ganz, oder läuft höchstens hie und da so nebenbei mit. Für den höheren Unterricht stellt er einen doppelten Zweck auf, einen praktischen, d. h. man soll dem jungen Manne das Unerläfsliche und Wichtigste dessen mitgeben, was er hier auf Erden im Kampfe ums Dasein nötig hat, welchen Berufszweig er auch immer ergreifen will, und einen idealen Zweck, d. h. den jungen Mann das Notwendigste von all dem zu lehren, was ihn in der Stufenreihe der Entwicklung auf eine höhere Stufe hebt, oder was wenigstens die Mittel bietet, auf eine höhere Stufe zu gelangen. Man mufs unter Beiseitelassung aller bisher gehörten Ziele an jeden Lehrgegenstand zwei Fragen stellen, einmal welchen Nutzen man von diesen oder jenen Lehrgegenständen habe, und sodann, ob durch diesen Lehrgegenstand wirklich ein idealer Zweck erreicht, die Erkenntnis des Lernenden höher, er ein besserer, edlerer Mensch werde und durch ihn auf der Stufenleiter der Vervollkommnung auf eine höhere Stufe gehoben werde. Mit allem Nachdruck verlangt er eine bessere Berücksichtigung der körperlichen Erziehung. Die Dauer der Mittelschulstudien kann beschränkt werden; fünf Jahre sind ausreichend.

Ausführlich handelt er über die einzig richtige Methode. Pflanzenkunde z. B. soll auf die Weise gelehrt werden, dafs bei den Arbeiten im Felde, im Forst, im Küchen- und Weingarten und gelegentlich der zu diesem Zweck bestimmten Ausflüge der Lehrer die Schüler mit den Feldfrüchten, mit den Nutzpflanzen und mit den am häufigsten in Wald, Feld und Wiese vorkommenden Bäumen und Kräutern bekannt macht und zwar ausschliefslich durch die Anschauung, wobei auch alles auf die betreffende Pflanze Bezügliche, wirklich Bemerkenswerte gesagt werden kann. Dies mag zur Kennzeichnung des Standpunktes, den Verf. in der Schulreformfrage in Österreich einnimmt, genügen. Wer so weit über das erstrebens-

Digitized by Google

werte Ziel hinausschiefst, der kann für absehbare Zeit nicht auf einen Erfolg rechnen.

Die *Entwicklung des realistischen Unterrichts in Österreich* verfolgt bis zum Jahre 1851 Angerer, wobei er nicht nur die Realschulen, sondern auch die höheren technischen Lehranstalten, Kunstschulen, landwirtschaftliche, gewerbliche, kaufmännische und Handelsschulen, sowie die beiden Jahrgänge der vierten Klasse der ehemaligen Normalhauptschulen und die höheren humanistischen Anstalten, soweit sie realistische Kenntnisse vermitteln, berücksichtigt. Was Hecker für Berlin, das ward Georg Wolf für Wien, wo mit der 1771 endgültig errichteten Real-Handels-Akademie die Geschichte der österreichischen Realschulen ihren Anfang nimmt. Die „Allgemeine Schulordnung" von 1774 geht auf Felbiger, den Abt von Sagan, zurück. 1804 wurde als Gesetz die „künftige Verfassung und Leitung des ganzen deutschen Schulwesens, nämlich der Trivial-, Haupt- und Realschulen" veröffentlicht. Die Realschule bildete nunmehr einen Zweig des Volksschulunterrichts. Es entstanden nach und nach Realschulen mit ganz verschiedenen Zielen, jedoch alle mit dem Charakter der Vorschulen in gewerblicher und technischer Hinsicht. 1830 gab es fünf Realschulen, 1846 neun, von denen fünf mit höheren Lehranstalten als Vorschulen verbunden und nur vier selbständige Handels- und gewerblich-technische Fortbildungsschulen waren. 1851 setzte die kaiserliche Verordnung, betreffend die Einrichtung des gewerblichen Unterrichts überhaupt und die Errichtung von Realschulen insbesondere, die Errichtung selbständiger Realschulen mit bestimmtem Lehrplan und Lehrziel fest. Die Realschule erscheint in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts einerseits als gewerblich-technische Vorschule in Verbindung mit den höheren gewerblichen und technischen Schulen, anderseits als praktische Fortbildungsschule meist in Verbindung mit der Normalhauptschule, also fast durchaus unselbständig. Im folgenden Teil bespricht Verf. die Anfänge des realistischen Unterrichts in Kärnten und die Bemühungen um Errichtung einer „technischen" Schule infolge der kärtnerischen Bergindustrie und die Errichtung der selbständigen staatlichen Unterrichtsschule in Klagenfurt.

Scharfe Worte findet Tantzscher in seiner Schrift *Die Schulreform und die baltischen Provinzen* gegen die Lobredner des altsprachlichen Unterrichts und fordert die Beschränkung des Unterrichts im Lateinischen und Griechischen auf das Allernotwendigste und stärkere Berücksichtigung der Naturwissenschaften und der neueren Fremdsprachen. Gerade der Geist des Altertums sei der Mehrzahl der heutigen Schüler unerreichbar, weil sie an den Schwierigkeiten der Übersetzung hängen blieben; erst durch die Lektüre in der Muttersprache werde sich dieser Geist der Jugend erschliefsen. Zum Heile einer Ausgleichung sei ein gemeinsamer Unterbau für die Realschulen und die Gymnasien unerläfslich durch Beginn mit einer neueren Fremdsprache und Hinaufrücken des Lateinischen; dieser Unterbau müsse möglichst hoch hinauf gemeinsam sein. Für die

Digitized by Google

baltischen Provinzen sei seit Einführung der russischen Unterrichtssprache das starre Festhalten am Lateinischen und Griechischen um so weniger verständlich, als nachweislich bei den kaum zu bewältigenden Schwierigkeiten der Übertragung ins Russische der Geist der griechischen und römischen Schriftsteller verloren gehe. „Jetzt noch das altsprachliche Gymnasium erhalten wollen, heifst hier zu Lande, wahrer Bildung entgegenarbeiten und zur Überbürdung unserer Jugend beitragen."

II. Erziehungskunst.

1. Erziehung.

Von dem *Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik* Wilh. Reins erscheint bereits die 2. Auflage, sicherlich ein Zeichen für die Brauchbarkeit des Werkes, dessen 1. Auflage hier wiederholt (vgl. Jb. IX, 13; X, 4; XI, 22; XIII, 24; XV, 21) angezeigt worden ist, aber auch für die Teilnahme, die trotz manches begründeten Widerspruches pädagogische Fragen in weiten Kreisen nicht nur der Fachmänner, sondern auch der Laien immer noch finden. Die 2. Auflage wird mit Rücksicht auf die zahlreichen ausländischen Leser in lateinischen Buchstaben gedruckt. Das ausländische Schulwesen hat diesmal Berücksichtigung gefunden, und zwar ist die Darstellung des Schulwesens in den einzelnen Ländern von einheimischen Kräften besorgt worden. Auch sind die Lücken, die sich in der ersten Auflage in der geschichtlichen und systematischen Pädagogik gezeigt hatten, nach bestem Vermögen ausgefüllt worden. Dem dringenden Wunsche möchten wir hier aber Ausdruck geben, dafs die Reihe der neuen Artikel, die in der ersten Auflage fehlen, in einem Ergänzungsband alphabetisch zusammengestellt werde, damit die Besitzer der ersten Auflage sich ihn erwerben können.

In den vorhandenen pädagogischen Werken, die eine systematische Darstellung des Gesamtgebietes der Pädagogik enthalten, ist entweder gar nicht oder unzureichend eine zusammenhängende, in sich begründete Lehre unseres Bildungswesens gegeben. Diese Lücke will Rein mit seiner *Pädagogik in systematischer Darstellung* ausfüllen. Der vorliegende erste Band enthält die Lehre vom Bildungswesen, während im zweiten von der Erziehungs- und Bildungsarbeit gehandelt werden soll. Nicht vom Erziehungswesen, sondern vom Bildungswesen wird gesprochen, weil es sich um Betrachtungen handelt, die sich an die Einrichtung der Allgemeinbildung, in deren Mittelpunkt das Sittliche steht, anschliefsen, und um Darlegungen über Fachbildung, deren Mittelpunkt der Begriff des Berufs ist. Dabei sind die Beziehungen zur Erziehung niemals aus den Augen gelassen. Trotz ihres individuellen Zuges, der ihr bleiben müsse, werden sie in das soziale Ganze eingeordnet, das ohne die verjüngende Kraft der Erziehung und Bildung verkommen und untergehen müsse.

Digitized by Google

Was für die Einrichtung eines einheitlichen, nationalen Bildungswesens noch zu vollbringen sei, wird auf Grund der geschichtlichen Entwicklung, wobei hauptsächlich Pestalozzi und Herbart berücksichtigt werden, zu zeigen versucht. Bei der Darstellung ist vielfach auf die betreffenden Artikel des encyklopädischen Handbuchs Bezug genommen.

In der ausführlichen Einleitung, aus der der Charakter des ganzen Werkes erhellt, wird zunächst das Verhältnis zwischen Volksleben und Erziehung klargelegt. Im Volke haben die Erwachsenen die Führung. Wie sie diese auffassen, hängt von der geistigen Verfassung ab, in der sie sich befinden. Diese ist aber wesentlich bedingt durch die Einflüsse, die in der Zeit der jugendlichen Entwicklung in sie eindrangen und ihr Inneres gestalteten. Daher ist die Überzeugung ein Gemeingut aller Kulturvölker geworden, dafs die Erziehung eine Macht in der Vorwärtsbewegung der Geister und in der Vervollkommnung des Volkes sei. Da aber die Bedeutung der Erziehung und der Erziehungswissenschaft bestritten ist, so wird die Frage nach der Macht und den Grenzen der Erziehung beantwortet. Für jene steht fest, dafs der Mensch sich nicht von der Vergangenheit und nicht von den Einflüssen seiner Jugendzeit völlig loslösen kann, diese liegen in der Natur des Zöglings. Zu den verschiedenen Kräften, die auf die Bildung des heranwachsenden Geschlechts bewufst oder unbewufst einwirken, zählen Natur, Familie, Umgang mit den Genossen, Zeitströmung, Kirche und Staat, deren Einflüsse nacheinander aufgezeigt werden. Um die Bedeutung der Erziehungsmächte richtig würdigen zu können, wird die Entwicklung der Erziehungswissenschaft vom Standpunkt der Naturvölker her bis in die Neuzeit in grofsen Zügen geboten. Die Frage, ob die Pädagogik eine Wissenschaft oder eine Kunst sei, wird dahin beantwortet, dafs sie eine Kunst sei, insofern sie das Leben mitgestalten helfe. Dabei dürfe nie vergessen werden, dafs das rechte Können durch ein sicheres Wissen getragen werden müsse. Die Kunst als Summe von Fertigkeiten, die sich für einen bestimmten Zweck vereinigen, bewähre sich im Handeln, das seine Begründung in wissenschaftlichen Lehrsätzen suche. So führe die Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. Theorie und Praxis seien keine Gegensätze, sondern zwei aufeinander angewiesene Welten, die in steter Wechselwirkung zu einander stehen, nachdem sich von dem Boden der Praxis aus die theoretische Überlegung und Zusammenfassung erhoben hatte. Die Pädagogik empfange von zwei Seiten Wirkungen, von der Erfahrung und von der Überlegung. Sie dürfe niemals allein jener folgen, aber auch niemals allein dieser. Erfahrung und Erwägung seien nicht Gegensätze, sondern Kräfte, die sich gegenseitig bestimmten und in der Pädagogik zu einer höheren Einheit verknüpft würden.

Der sich immer mehr vordrängende Begriff der Gesellschaft greife auch auf das Gebiet der Erziehung hinüber und habe hier die Formel der Sozialpädagogik geprägt, und es entstehe somit die Frage, ob Individual- oder Sozialpädagogik das Richtige sei. Dieser Streit finde seine

Digitized by Google

Lösung in der Formel, dafs es nur eine Pädagogik geben könne, die beide in das richtige Verhältnis setze. Die Individualauffassung betone das Recht der Einzelpersönlichkeit und heifse den psychologischen Bedingungen des Einzelwachstums bis in die feinsten Verästelungen nachgehen; die Sozialbetrachtung verhüte eine Überspannung des Einzelrechts und lege Berücksichtigung der sozialen Mächte nahe, in deren Kreise die Zöglinge später wirken sollten. Die höhere Einheit bilde die Ethik, die für das Einzelleben ein Idealbild der Persönlichkeit und für das Gemeinschaftsleben ein Idealbild des gesellschaftlichen Organismus zu zeichnen verstehe, um von dem Boden der Wirklichkeit aus die Jugend weiter zu führen, damit von Geschlecht zu Geschlecht ein sicherer Fortschritt gewährleistet sei. Im Laufe der Jahrhunderte sei bald die eine, bald die andere stärker hervorgetreten im Zusammenhange mit herrschenden kirchlichen oder politischen Strömungen.

Weiter untersucht der Verf. das Verhältnis der Pädagogik zu den Grund- und Hilfswissenschaften, Ethik, Psychologie, Physiologie, und ihre Stellung zu Politik und Theologie und bestimmt endlich ihre Aufgabe. Diese sei doppelter Art, eine geschichtliche und eine systematische. Die geschichtliche Pädagogik sehe die vorhandene Erziehung als etwas Gewordenes an und gehe den Bedingungen ihrer Entwicklung nach. Da aber das Studium der Geschichte der Pädagogik erst dann eintreten könne, wenn man durch das Studium der systematischen Pädagogik der Hauptgedanken mächtig sei, wenn man einen theoretisch begründeten Mafsstab gewonnen habe, so stellt Verf. die systematische Pädagogik voran. Diese habe es zu tun mit der Gewinnung der richtigen Gesamtansicht der Erziehung, mit ihrer Bedeutung im Haushalte des Volkes und ihrer Einrichtung in den verschiedenen Formen mit Beziehung auf die Arbeit der mannigfachen Berufszweige, d. h. kurz mit der Lehre vom Bildungswesen. Sie habe also den geordneten Inbegriff all der wissenschaftlichen Kenntnisse und Kunstregeln, die für eine richtige Einrichtung und Leitung der Erziehung in allen Teilen unseres Volkes und für jeden einzelnen nötig seien, zu geben und unterrichte demnach über das gesamte Feld der Erziehung und des Unterrichts.

Der erste Teil handelt darauf von der praktischen Pädagogik, d. h. von der theoretischen Betrachtung derjenigen Lebensverhältnisse, unter denen die Erziehung stattfinden könne. Der Gang der Erziehung spiele sich unter bestimmten Gestaltungen ab, die nach Mafsgabe des Ortes, der Zeit und der Personen wechseln und zu den sozialen Gemeinschaften der Familie, Gemeinde, des Staates und der Kirche in Beziehung stehen. Die praktische Pädagogik wolle die Grundstimmungen für die rechte Gestaltung der öffentlichen und der Privaterziehung festlegen; sie fasse das Bildungswesen als Gesamtorganismus ins Auge, decke die Stellung der einzelnen Teile in ihm auf und suche, sie nach Zweck und Einrichtung gegeneinander abzugrenzen. Sie handelt zuerst von den Formen der Erziehung und sodann von der Verwaltung des Schullebens. Da die Er-

Digitized by Google

ziehung sich entweder in der Familie oder in geschlossenen Anstalten oder in öffentlichen Schulen vollzieht, wird im ersten Abschnitt von der Hauserziehung, der Anstaltserziehung und der Schulerziehung, im zweiten Abschnitt von der Verfassung, der Ausstattung, der Leitung der Schulen, sowie von der Lehrerbildung und der Lehrerfortbildung gehandelt. Die Anmerkungen, die am Schlusse zusammengestellt sind, weisen die zahlreiche, bei der Darstellung benutzte Literatur auf und geben oft zu einzelnen Punkten nähere Erörterungen.

In der von Fufs neu durchgesehenen *Praktischen Unterrichtslehre Böhms*[5] ist für den Unterricht in der Didaktik und Methodik eine zweckmäfsige Unterlage geschaffen worden. Der allgemeinen Unterrichtslehre sind die hauptsächlichsten Regeln der Logik vorangestellt und durch sie das rechte Verständnis für die Didaktik wesentlich erleichtert. Die allgemeine Unterrichtslehre handelt vom Zweck, Stoff und von der Methode des Unterrichts, von den Unterrichtsmitteln und von der Schulkunde. Dem Kapitel Methode sind bei jedem einzelnen Lehrfach mehr oder minder ausgeführte Lehrproben beigegeben worden, die zwar nicht streng nach einem System und einer Schablone angefertigt sind, der Hauptsache nach aber auf denselben psychologischen Gesetzen beruhen. Der zweite Teil bringt die besondere Unterrichtslehre: deutsche Sprache, Mathematik, Realien und Kunstfertigkeiten. Die Ergebnisse der neueren Pädagogik sind möglichst vermehrt und die besten didaktischen Schriften nach jedem gröfseren Abschnitt verzeichnet.

Die 1856 zuerst erschienene *Einleitung in die allgemeine Pädagogik* von T. Ziller sollte eine Darstellung der allgemeinen Pädagogik nach Herbartschen Grundsätzen vorbereiten. Sie war die erste gröfsere Schrift des 1882 verstorbenen Verfassers. Der besondere Zweck dieser Einleitung ist, das rechte Verständnis für die pädagogische Wissenschaft zu schaffen und für es lebhaft anzuregen. Sie gewährt einen Einblick in den pädagogischen Gedankenbau Zillers, dieses hervorragenden Schülers Herbarts, und wird auch heute noch den Anhängern der Herbart-Ziller-Stoyschen Schule sehr willkommen sein.

Als einen strammen Fortschrittler gibt sich Pudor in seinem recht umfangreichen (339 S.) Buche *Die neue Erziehung.* Die Lehrer der Erziehung sind ihm Montaigne, dessen Erziehungsideal sei, nicht durch Worte, sondern durch Handlungen zu erziehen, Pestalozzi, einer der allergröfsten deutschen Denker, dem zum Trotz der alte Schlendrian der Begriffsflechterei weitergehe, Comenius, Rembrandt als Erzieher und Nietzsche, Feuerbach und Lagarde. Rembrandt als Erzieher habe dem Doktrinarismus zuerst den Nimbus genommen; die Richtung auf das Diesseits vertrete, die Zerstörung des Glaubens an das religiöse Jenseits habe zuerst Feuerbach versucht, und Nietzsche, der Philosoph des Individualismus, den auch schon Lagarde vertrete, sei ihm darin gefolgt. Unsere Schulgebäude seien Gefängnisse; der Staat müsse Bäume vor die Schule pflanzen und „statt des lateinischen Citats Epheu an den Mauern emporranken

Digitized by Google

lassen", damit das Kind fühle, daſs es hier verstanden werde, damit das Gemüt des Kindes veredelt, nicht unterdrückt werde. Unser Erziehungssystem habe Bankerott gemacht. Grund: ihm fehle die nötige Wärme; unsere Lehrer seien zu sehr vom bureaukratischen Geist angeweht, daſs sie nur lehren, weil sie dazu angestellt, dafür bezahlt seien. Das Erziehungssystem müsse Privatsache werden. Die Selbsterziehung sei Anfang und Ziel aller Erziehung. Dem Individualitätsgrundsatze gemäſs müsse alles, was im Menschen angelegt sei, zur Entwicklung und zur Entfaltung kommen, der Mensch müsse „sich ausleben". Nach einem physiologischen Grundgesetz müſsten alle Organe des Geistes und des Körpers ausgebildet werden, wenn sie nicht verkümmern sollten; deshalb Arbeit, aber in ihr vielfacher Wechsel. Auch das Weib müsse in gleicher Weise wie der Mann berücksichtigt werden. Weil heute der Mann dem Weibe entfremdet sei, so sei der Mensch dem Menschen entfremdet. Wir müſsten uns ein Zeitalter schaffen, das nicht vom Manne und nicht vom Weibe, sondern vom Menschen gezeichnet sei. Das Erziehungsgebiet müsse erweitert werden durch Aufnahme der Jugendspiele — „nur in sieben Städten ist das Jugendspiel zu einer verbindlichen Einrichtung der Schule neben den Turnstunden geworden". Der Schulgarten müsse ebenso zu einem lebendigen Bestandteil der Erziehung werden, wie die Handarbeit, das Radfahren, das in sich selbst Erziehung des Willens, Erziehung zum Leben, Erziehung zum klaren Denken und zum Gebrauch der körperlichen Fähigkeiten sei, und der Gesang, ein Volkserziehungsmittel ersten Ranges, in die Schule aufzunehmen seien. Vor allem müsse zur Kunst erzogen werden, sowohl zur Kunstbetrachtung, als zum Kunstschaffen. Die Kunst müsse wieder wie einst bei den Griechen und zur Zeit der Renaissance volkstümlich werden; das könne sie nur, wenn sie den kalten, knöchernen Fingern der Wissenschaft entrissen, wenn wieder auf den Inhalt, das Empfinden der Nachdruck gelegt, wenn das Volksempfinden belebt, gestärkt und gekräftigt werde. Unsere Architekten müſsten wir dahin schicken, wo die Kunst das Licht der Welt erblickt habe, in die Natur. Die Dichtkunst müsse aus einer Schriftpoesie zu einer Kunst für das Ohr und für die Empfindung werden. Schillers „Braut von Messina" sei ein Buchdrama. Die Welt als Gefühl zu begreifen, das sei die Aufgabe unserer Zeit. Die Musik als Mittelpunkt des neueren Kulturlebens, als die volkstümlichste aller Künste, sie, die vor allem Idealismus und Begeisterung wecke, müsse besonders gepflegt werden. Damit die Volkserziehung im weitesten Sinne möglich werde, müſsten alle Erziehungsmittel allgemein sein, die Schulen so gut wie die Universitäten. Volkshochschulen seien einzurichten, wie sie sich bereits in den nordischen Staaten fänden. Diesen wird daher hohes Lob gesungen. Pestalozzi wird als Anwalt des Volkswohls und der Volksbildung, als der gröſste Prophet einer allgemeinen Volkserziehung gepriesen. „Unzaghafte Gedanken" werden über die Körperpflege vorgetragen. Fast überall schafft der Verf. sich durch völliges Verkennen der Tatsachen auf dem Gebiet unseres Er-

Digitized by Google

ziehungswesens seinen Boden, um von diesem aus alsdann seine meist recht utopischen Heilmittel zu empfehlen.

Gegen die Pädagogik der Herbart-Zillerschen Schule wendet sich Largiader in seiner Schrift *Über erziehenden Unterricht.* Die Anhänger jener Schule behaupten, der nach ihren Ansichten gestaltete „erziehende Unterricht" vermöge als solcher die Menschen tugendhaft und gottesfürchtig zu machen. Da die Lehre vom erziehenden Unterricht nur ein Bestandteil der wissenschaftlichen Pädagogik dieser Schule ist, so geht Verf. auf ihr ganzes System näher ein und kommt zu dem Schlufs, dafs die wissenschaftliche Pädagogik der Herbart-Zillerschen Richtung, weit entfernt, eine umfassende Erziehungslehre zu sein, welche alle Teile der Erziehungsarbeit gebührend berücksichtigt, im Grunde nichts anderes als eine eigentümliche Unterrichtslehre sei. Er geht alsdann auf einige mehr äufserliche Dinge des erziehenden Unterrichts ein, z. B. auf die drei Klassen der Erziehungsschulen, auf die Anordnung der Lehrfächer, auf die Stellung des Zöglings zur Natur, auf die Gestaltung des Lehrstoffs, die sogenannte Konzentrationsidee. Endlich unterzieht er die Lehre von den formalen Stufen einer eingehenden Prüfung, um dann die Frage aufzuwerfen: Wie kommt nach Ansicht der Herbart-Zillerschen Schule die sittliche Bildung des Menschen überhaupt und insbesondere durch den Unterricht zu stande? und gibt die Antwort: nur durch den Unterricht und im Unterricht durch entsprechende Gestaltung des Gedankenkreises. Dieser eigentliche Glaubenssatz der Herbart-Zillerschen Schule wird ausführlich widerlegt. Zum Schlufs macht er in ihren Hauptzügen die verhängnisvollen Irrwege namhaft, in die die Pädagogik durch die unrichtigen psychologischen Grundanschauungen jener Schule geleitet worden ist: 1. Mafslose Überschätzung der Macht der Erziehung überhaupt und insbesondere des Einflusses, den der Unterricht für die Erziehung haben kann. 2. Gleichgültige Mifsachtung der dem folgerichtigen Tun des Menschen entstammenden Gewöhnung und ihres unbestreitbaren Einflusses auf das sittliche Verhalten des Menschen. 3. Eine durchaus irrige Unterschätzung des Einflusses der Familie auf die sittliche Entwicklung der Kinder und eine überaus irrige Überschätzung der erziehenden Macht der Schule und ihres pädagogischen Unterrichts.

Die Frage: *Ist das Studium der Psychologie und der Philosophie überhaupt für den Lehrer nützlich?* verneint Frenzel in NJ., soweit die empirische Psychologie in Betracht kommt, weil sie für die pädagogische Praxis nur von geringer Bedeutung sei. Die psychologische Wissenschaft begnüge sich nicht mehr mit der blofsen Beschreibung des Seelenlebens, sondern strebe, die psychologischen Erscheinungen in ihre Atome auflösend, synthetisch ihre Entstehung zu verfolgen. Dem Lehrer biete die alte, rein beschreibende Psychologie viel mehr; sie werde aber erst durch Erfahrungen im Unterricht hervorgebracht. Die empirische Psychologie könne nur da einigen praktischen Wert haben, wo es sich um psychopathische Erscheinungen handle. Was dagegen das philosophische Studium

Digitized by Google

betreffe, so sei es für den Lehrerberuf unerläfslich. Denn die Philosophie sei der Brennpunkt, in dem sich alle Einzelstrahlen sammeln; sie allein verdichte den geistigen Gehalt aller einzelnen Lehrfächer zu einem neuen geistigen Endergebnis. Und mit einem solchen wolle doch auch heute die höhere Schule einen „reifen“ Schüler entlassen. Philosophisch gebildete Männer seien allein im stande, den Lehrinhalt am meisten auszunützen, möge man über das Mafs an Philosophie, das auf der Schule geboten werden müsse, auch noch so gering denken. Die philosophische Propädeutik werde auch heute noch gelehrt, wenngleich dieser Unterrichtsgegenstand der Form nach aufgegeben zu sein scheine. Er habe nur die Form gewechselt, insofern der Fachunterricht die philosophische Belehrung in sich aufnehmen solle. Deshalb sei eine besondere, zusammenhängende, elementare Einführung in die wissenschaftliche Psychologie und, was ganz besonders wichtig sei, daran anschliefsend, in die Erkenntnistheorie unter Zuhilfenahme eines philosophischen Lesebuches zur Darbietung von Anknüpfungspunkten nötig. Dieser Teil der Philosophie müsse von jedem, der sich wissenschaftlichen Studien zuwende, studiert werden. Ohne Philosophie fehle der höheren Schulbildung der Abschlufs, der nur darin bestehen könne, dafs der Schüler durch Darbietung eines Umrisses der neuen Welt- und Lebensanschauung in den Stand gesetzt werde, zur Einheit des Denkens, Fühlens und Wollens zu gelangen. Deshalb müsse jeder Lehrer der Oberstufe Philosoph sein, weil er hier, sei es nun als Vertreter der sprachlich-geschichtlichen, sei es der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer, Philosophie in irgend welcher Form lehren müsse. Die erzieherische Kraft sei also mittelbar von der philosophischen Durchbildung abhängig. Aber auch sonst empfehle es sich für jeden Lehrer, Philosoph zu sein, da auch der in den unteren und mittleren Klassen unterrichtende vermöge seiner philosophischen Durchbildung sich am leichtesten mit ganz besonderer Lust und Liebe in den glücklichen, naiven Bewufstseinszustand des Kindes hineinversetzen könne.

Veranlafst durch die Untersuchungen Prof. Dr. Schuytens in Antwerpen hat Lobsien experimentelle Untersuchungen an Schulkindern vorgenommen, um die *Schwankungen der psychischen Kapazität* festzustellen. Nachdem er zunächst den gegenwärtigen Stand der Frage festgestellt hat, bietet er seine Untersuchungsmethode und deren Ergebnisse, um daraus einige pädagogische Folgerungen zu ziehen. Psychische und physische Entwicklung gehen nicht parallel. Im März zeigt sich eine starke Herabsetzung der physischen Kraft, dagegen eine bedeutende Entfaltung der psychischen Kraft; im Juli ist es gerade umgekehrt. Für die praktische Pädagogik dürfte daraus folgen, dafs die Arbeitsforderung sich nach der Arbeitskraft zu richten hat. „Die Hauptarbeitszeit ist die vom Dezember bis April; dann ist aber nach den Untersuchungen eine Ruhepause nötig. Ebenso erfordert eine solche der Monat Juli. Eine Ferienzeit verlangen die Ergebnisse auch im Herbst, im Monat Oktober.“

Um die Frage: *Was ist Bildung?* zu beantworten, gibt Biese in

Digitized by Google

NJ. einen kurzen Überblick über die Geschichte dieses Begriffs. Indem er darauf zur Gegenwart fortschreitet, findet er, dafs das heutige Bildungsstreben auf das Erwerben von Wissen, das Nutzen bringe, auf Kenntnisse gerichtet sei, die sich in bare Münze umsetzen liefsen, d. h. auf Verwertung des Erlernten in praktischer Hinsicht, auf Wohlstand und Macht und Genufs. „Daher stammt der wilde Kampf, der wider das humanistische Gymnasium als Stätte jenes Idealismus, der das Gute und Schöne und Wahre um seiner selbst willen sucht und pflegt, in Szene gesetzt ward, daher stammt jene geistige und sittliche Verflachung, in welcher der von Amt und Beruf müde gehetzte, von Sorgen und Pflichten überbürdete Kulturmensch seine Erholung im Wirtshause, seine geistige Kost in der Zeitung sucht.“ Derartiges wird den gutmütigen Lesern nun schon nahezu ein Menschenalter hindurch vorgesetzt; da solchen Worten die innere Berechtigung fehlt, sollte man endlich von der Wiederholung solcher doch recht abgebrauchter Wendungen absehen, sollte man endlich aufhören, von dem Idealismus der Tat so geringschätzig zu urteilen. „Amerikanismus“ lautet auch bei Biese wieder der Kraftausdruck, mit dem das Streben jener Männer verdammt werden soll, die das erworbene Wissen zu ihrem und ihrer Mitmenschen Nutzen in ehrlicher, angestrengter Arbeit praktisch verwerten. Und doch ist neuerdings in keinem Lande der Welt aus Privatkreisen heraus soviel für die Wissenschaft auf fast jedem Gebiet getan worden wie in Amerika.

Der Gipfel echter Menschheitsbildung soll nach Biese in einem gewissen Gleichgewicht der seelischen Kräfte, des Kopfes und des Herzens, des Verstandes und der Phantasie, des Sinnens, Wollens und Handelns, in der Übereinstimmung des Eigenwillens mit dem Gesamtwohl, in der Harmonie, in der sich das Einzelwesen zu einer in sich geschlossenen Welt ausweitet, zu suchen sein. Eine solche Harmonie, die nie wieder erreicht sei, zeige uns das Hellenentum der klassischen Zeit. Das Ziel solcher Bildung — der in allen seinen Äufserungen zur Harmonie gestimmte Mensch — sei in der Renaissance und der Reformation wieder aufgerichtet worden. Sie werde nach längerem Niedergang erst wieder im 18. Jahrhundert erreicht. Das 19. Jahrhundert bezeichne keinen Höhepunkt, sondern nur einen Durchgang. Doch zeige sich auch hier das Streben, die vorhandenen Gegensätze auszugleichen und in eine höhere Einheit aufzulösen, den natürlichen Menschen zu vertiefen und zu durchgeistigen, die geistige Bildung zur sittlichen Charakterbildung reifen zu lassen. Darum soll der junge Mann von der Schule mit ins Leben nehmen die Kraft zu denken und zu urteilen, die Empfänglichkeit, alles Menschliche mitzufühlen und in andere Geister sich hineinzuversetzen, jenen feinen, geistigen Niederschlag edler Gedanken und edler Empfindungen, die Wärme des Herzens und Klarheit des Kopfes, das Bestreben, in sittlich-geistiger Hinsicht aus sich zu machen, was nur irgend zu machen ist, zu eigenem Heil und zum Heil jenes Kreises, in dem dereinst zu wirken der einzelne berufen ist.

Digitized by Google

Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart hat Otto Richter zum Gegenstand einer lehrreichen Untersuchung genommen. Nachdem er ohne Beschränkung auf einzelne Nationen die Einwirkung des nationalen Gedankens auf die Wissenschaften und die Begründung des Nationalsinns durch sie kurz gekennzeichnet hat, weist er den Einfluſs nach, den der deutsche politische Nationalismus durch die Wissenschaft im Verein mit der christlichen Religion erfahren hat. Dabei zeigt er auch die Schwierigkeiten und Gefahren, die dem Reiche aus den Umwälzungen auf dem Gebiete des Erwerbslebens erwachsen, und betont zutreffend, daſs es diesen Gefahren nur erfolgreich begegnen könne, wenn es sich auf ein geschlossenes, zielbewuſstes Volkstum stütze. Als letztes und sicherstes Rettungsmittel vor jenen Gefahren werde von vielen eine nationale Bildung und Erziehung gefordert. Es sei nötig, daſs die Wendung zum Nationalismus in den Wissenschaften, die die Grundlage für die Pädagogik bilden, nun auch in der pädagogischen Theorie und Praxis zur Erscheinung komme. Er faſst zu dem Zweck die wichtigsten der in der Öffentlichkeit vertretenen Auffassungen der Nationalpädagogik genauer ins Auge, indem er dabei von der deutschen Nation als Objekt und Subjekt und vom Deutschtum als Ziel und Mittel der pädagogischen Einwirkung handelt. Sowohl dort, wie hier zeigt sich eine groſse Mannigfaltigkeit der Auffassungen, die beweist, daſs der Gegenstand in immer weiteren Kreisen Beachtung findet. Erfreulich ist, daſs es sich bei den verschiedenen Anschauungen um nichts Geringeres handelt, als um das Streben nach Einheit der deutschen Bildungszustände, um einen nationalen Bildungshintergrund, um den nationalen Stil der Bildungsarbeit. Er macht sich dabei das schöne Wort Hans Meyers zu eigen: „Wie ein Volk seine Kinder erzieht, welche Einrichtungen es dafür trifft, welche Ziele es verfolgt, und welche Mittel und Methoden dabei angewendet werden, das gehört zum Verständnis eines Volkstums mindestens ebenso gut, wie das Wissen darum, wie es seine Häuser baut oder seine Waffen schmückt und ziert.“

Für die *Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger* ergreifen Laux und Boock das Wort, indem sie in einer vielfach überzeugenden, von Begeisterung für den Gegenstand getragenen Darstellung vom Staate verlangen, daſs er den Schüler mit einer besseren Vorbildung ins Leben entsende, mit einer Vorbildung, die ihn besser befähige, seiner Verpflichtung gegen den Staat im späteren Leben nachzukommen, daſs er ihm Belehrungen über staatsrechtliche, volkswirtschaftliche und gesellschaftliche Verhältnisse schon auf der Schule zu teil werden lasse. Über die Notwendigkeit solcher Unterweisung kann heute kein Zweifel sein. Streit herrscht nur über Umfang und Methode solcher Belehrungen. Auf diese strittige Frage gehen die Verfasser näher ein, indem insbesondere die Methodik der Bürgerkunde in der Volksschule, auf der mittleren und der höheren Stufe dargelegt wird. Sie kommen zu dem Schluſs, daſs nur eine Schulpolitik im groſsen Stil, nur eine weise Eingliederung der neuen

Digitized by Google

Aufgabe in die bestehenden Lehrpläne für Schulen aller Art wirklich wertvolle Ergebnisse zeitigen könne. Auch darin ist den Verfassern zuzustimmen, dafs Staat und Gesellschaft von der Einführung der Bürgerkunde den gröfsten Vorteil haben würden. Ich selbst habe dies wiederholt betont; auch in meiner Bürgerkunde (vgl. Jb. IX, 69) habe ich den Beweis zu erbringen versucht, wie im Anschlufs an die Geschichte Belehrungen über staatliche Einrichtungen zu geben sind. Zwar sind die Schwierigkeiten, den in obigem Buche niedergelegten Wünschen annähernd gerecht zu werden, grofs; aber das darf nicht abhalten, für die an sich gesunden Gedanken nachdrücklichst einzutreten und den Staat immer wieder darauf hinzuweisen, dafs eine schulpolitische Reform für ihn selbst sehr vorteilhaft sein würde.

Wenn auch unsere Kenntnis der Schülerpersönlichkeit und die Möglichkeit einer Einzelbehandlung ziemlich beschränkt ist — mit „pädagogischen Hyperbeln" ist nichts gewonnen —, so ist doch ein tieferes Eindringen in die Verhältnisse des Einzellebens und ein tieferes Erfassen der so schweren Kunst des Individualisierens unbedingt notwendig. Dankbar ist deshalb auch die Untersuchung Falks über die Frage hinzunehmen: *Wie weit und in welcher Weise kann auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Individualität der Schüler berücksichtigt und gepflegt werden?* Nachdem er das Recht der Persönlichkeit des Schülers und die Pflicht des Lehrers ihr gegenüber betont hat, erörtert er die Schwierigkeiten ihrer Berücksichtigung. Er findet sie in dem Massenbetriebe, in der Reglementierung, in der Mannigfaltigkeit des Lehrplans, im Fachlehrersystem, in der Persönlichkeit des Schülers und im gleichmachenden Zeitgeist. Möglich sei die Pflege besonders durch Beobachtung des Schülers in und aufserhalb der Schule, durch Gedankenaustausch mit den Eltern und durch Berücksichtigung der geistigen Eigenart des Schülers, wobei die Art und Weise, wie der Lehrer den gegebenen Stoff an die Schüler heranbringe, besonders in Betracht komme. Zu diesem Zweck werden die einzelnen Unterrichtsfächer besprochen. Wie der Unterricht auf die geistige Art, so haben Zucht der Erziehung im engeren Sinne auf die sittliche Verschiedenheit und deren Grundlage, das Temperament oder die Natur, Rücksicht zu nehmen. Als Ergebnis der ganzen Untersuchung stellt Verf. alsdann folgende Forderungen auf: Einmal mufs an den Staat und die Stadtverwaltungen die dringende Mahnung gerichtet werden, solche Verhältnisse zu schaffen, dafs wir Erzieher in stand gesetzt werden, die Individualität der Schüler besser zu berücksichtigen, als das heute bei der so beängstigend wachsenden Schülerzahl möglich ist. Einzelne Stadtverwaltungen sind bereits mit gutem Beispiel vorangegangen, indem sie die staatlich vorgeschriebene, zu hohe Maximalschülerzahl wenigstens für eine höhere Schule ihrer Gemeinde auf 40 für die unteren, 30 für die mittleren und 20 für die oberen Klassen herabgemindert haben. Wenn die höchsten Kulurinteressen des Volkes auf dem Spiele stehen, dann darf die leidige Geldfrage keine Rolle spielen. Zum andern gebe man

Digitized by Google

den Schülern, je höher sie steigen, noch mehr Freiheit und Gelegenheit zur Freiwilligkeit und Selbsttätigkeit, damit sich ihre werdenden Persönlichkeiten voller und freier entfalten können. So führt Münch in seinem Vortrage „Das Recht der Persönlichkeit im Schulamt und Schulleben“ 1901 aus: Man ermögliche dem einzelnen beizeiten, neben und zwischen den allgemeinen und vorgeschriebenen Zielen auch solche von eigener Wahl, von besonderer Angemessenheit für die eigene Person anzustreben. So könnte die Stellung der Aufgaben auf der Oberstufe mehr als bisher üblich unter diesem Gesichtspunkt geschehen, könnten Arbeiten von freier Wahl neben denen aus Zwang gestellt werden, könnten Leistungen von wirklichem Wert mehr, als heute üblich, zum Ausgleich von anderweitigen Schwächen herangezogen werden. Endlich lasse man auch der Individualität des Lehrers wieder etwas mehr Spielraum und auch etwas mehr Zeit zur eigenen Entwicklung und Fortbildung durch Verringerung seiner regelmäfsigen Arbeitspflicht. Das würde wiederum der Schule zu gute kommen. Denn je kräftiger und freier sich des Lehrers Eigenart entfaltet, um so segensreicher wird seine Individualität auf die seiner Schüler wirken.

Unter dem Titel *Grundlinien idealer Weltanschauung* will Seidenberger die leitenden Gedanken aus Willmanns Geschichte des Idealismus weiteren Kreisen der Gebildeten zugänglich machen. Er gibt zuerst einen gedrängten Auszug aus jenem Werk, das sich ebenso sehr durch philosophische Auffassung, als durch einheitliche Durchführung auszeichnet, wenn auch der streng katholische Standpunkt des Verf. nicht jedem zusagt. In einem Überblick über die Geschichte der idealen Weltanschauung werden zugleich Begriff und Wesen derselben herausgearbeitet und von verschiedenen Seiten her beleuchtet. Auf Grund der so gewonnenen Kenntnis wird zu bestimmten, die Gegenwart bewegenden Fragen des Glaubens und der Wissenschaft, des Lebens und der Lebensgemeinschaft Stellung genommen. Auf zwei Wegen strebt der Mensch zur Erkenntnis Gottes: der Weg der Mystik führt dahin durch unmittelbares Schauen und Erfassen; dorniger und langsamer ist der Weg, den die Forschung zum Ziele wandert. Lehrt uns der Glaube, dafs Gott die Welt erschaffen hat, so belehrt uns die Forschung über das Wie der Erschaffung und der Erhaltung. Eine ideale Weltanschauung heiligt nicht nur die Forschung, sie lenkt und leitet auch Leben und Willen. Der Mensch lebt aber nicht als Einzelwesen, sondern er betätigt sich in sozialen Verbänden. Diese sind zwiefacher Art: mehr ursprünglicher, wie Familie und Gemeinde, mehr ordnender, rechtlicher Art, wie die Veranstaltungen des Staates. Weihe und Heiligung erhalten beide von der Kirche, die wieder zu dem Ausgange, zu Gott, hinleitet.

Einen besonderen Mafsstab für die Vollendung der Erziehung gibt die *Fähigkeit zu urteilen* ab. Münch unterscheidet drei Hauptgebiete, auf denen sich das gebildete Urteil zu zeigen pflege, das ästhetische, sittliche und das recht breite empirisch-praktische. Auf letzterem kommt

Digitized by Google

nicht nur der gesunde Menschenverstand, die Erfahrung, der natürlich-sichere Blick zur Geltung, sondern auch die Erziehung zum genauen Hinsehen, zu bestimmten Unterschieden, zum Anwenden von irgendwo gewonnenen Normen, zum Verfolgen von Zusammenhängen, zum Fragen nach Ursachen und Wirkungen. An Urteilen auf ästhetischem Gebiet fehlt es nirgends; doch müssen sie unter stetiger Wahrung des Interesses in die richtigen Grenzen gewiesen werden. Noch leichter ist das Urteil auf sittlichem Gebiet. Es kann aber Gerechtigkeit hier nur bei möglichster Verfeinerung des unterscheidenden Empfindens bestehen. Dies setzt wieder wirkliches Verständnis des Menschlichen nach seinem Zusammenhang, seinen Rechten und seinen Nöten voraus, und das zu erreichen, ist eine der höchsten Bildungsaufgaben. Für die gesamte Pflege des Urteils lassen sich drei Stufen unterscheiden, von denen die eine nicht etwa die andere schlechthin ablöst, die sich aber nach Wert und Bedeutung doch sondern lassen: das Urteilen, das an den bestimmten, vorliegenden Unterricht anknüpft und einen natürlichen Bestandteil desselben bilden soll, ferner dasjenige, bei welchem gröfsere Zusammenhänge zu überblicken sind, Entfernteres miteinander beherrscht werden mufs, aber immer innerhalb des Gesamtgebietes des empfangenen Unterrichts, unter Hinzunahme jedoch der sonstigen natürlichen Erfahrung, und endlich dasjenige, in dem sich eben die Persönlichkeit des Zöglings als solche versucht auf ethisch-menschlichem, auf ästhetischem, auf diesem oder jenem praktischen Gebiete.

Rosenthal geht bei Beantwortung der Frage nach der *Mitwirkung der höheren Schule bei der Erziehung zur Wahrheitsliebe* von dem richtigen Gedanken aus, dafs die Lösung der ganzen erzieherischen Aufgabe erleichtert oder erschwert werde, je nachdem es gelinge oder nicht, die Zöglinge zur Wahrhaftigkeit heranzubilden. Nach Feststellung des Tatsächlichen bespricht er die Anwendung der Vorbeugungsmafsregeln und verweilt besonders bei den Mitteln der inneren Einwirkung, kurzen und einfachen Belehrungen und verlangt die Mitwirkung des Hauses. Gewissenhaft und sorgfältig alle Mittel anwenden, nur das ermögliche die Erziehung zur Wahrheit, die feinste Frucht aller erzieherischen Tätigkeit. Von der Lösung dieser Aufgabe hänge es ab, ob das Ziel der Erziehung überhaupt, die sittliche Freiheit, erreicht werden könne.

Wenn auch das Wort: Lehren gegen das Lügen der Kinder geben zu wollen, heifse, ein ganzes Erziehungsbuch schreiben, nicht unberechtigt sein mag, so mufs doch jeder Versuch, über die Lüge, ihre Entstehung, ihren Zweck, die Mittel zu ihrer Verhütung und Bekämpfung in aller Kürze unter Berücksichtigung so mancher Vorkommnisse in der Schule und zu Hause zu unterrichten, immer willkommen sein. Und das gilt auch von Lembke, *Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung.*

Eine philosophisch-pädagogische Studie veröffentlicht Haslbruner über die *Lehre von der Aufmerksamkeit.* Wenn er auch vor allem öster-

Digitized by Google

reichische Schulverhältnisse im Auge hat, so gelten seine allgemeinen Ausführungen doch auch für Reichsdeutsche. Er betrachtet die Aufmerksamkeit einmal als ein psychologisches Problem und sodann nach ihrer pädagogischen Seite. Dort weifs er die Schwierigkeiten gut zu überwinden, hier gelingt es ihm, den umfangreichen Stoff knapp und klar zusammenzufassen; dort wie hier bleibt er auf dem von Kant und Herbart geebneten, von Ziller, Dörpfeld, Rein, Willmann u. a. bearbeiteten Boden der pädagogischen Wissenschaft.

Im September 1901 hatte der Kunsterziehungstag etwa 250 Künstler, Lehrer, Beamte, Kunsthistoriker usw. nach Dresden geführt. Ist es hier auch nicht zu einer Einigung zwischen Lehrer- und Künstlerwelt gekommen, weil die Künstler der Kunsterziehung durch die Schule zu geringes Vertrauen entgegenbrachten, so beschäftigen doch die dort aufgeworfenen Fragen seitdem weitere Kreise in der Presse und in Flugschriften. An die Dresdener Versammlung knüpft auch der Tübinger Kunsthistoriker Konrad Lange in seinem Vortrage über *Das Wesen der künstlerischen Erziehung* an. Nicht aus jedem Tagelöhner und Hausknecht solle ein feiner Kunstkritiker gemacht werden, sondern die in jedem Menschen schlummernden Kräfte der Anschauung und des künstlerischen Genusses sollten geweckt und ausgebildet werden. Jeder Mensch habe ein gewisses Recht auf Kunst und Kunstgenufs und also auch auf Kunsterziehung. Es sollten dabei hauptsächlich die besseren Kreise berücksichtigt werden, die zwar für Musik und Theater recht lebhaft empfänden, deren Verständnis aber für die Erzeugnisse der bildenden Kunst so auffallend wenig entwickelt zu sein pflege. Dieses Kunstverständnis werde am sichersten durch Selbsttätigkeit, also durch Zeichnen gefördert. Deshalb will Lange gewisse Fingerzeige für den Zeichenunterricht geben.

Er zeigt zunächst, wie die Methoden desselben während des 19. Jahrhunderts aufs engste mit den wechselnden Kunstanschauungen zusammenhängen. Für die Auffassung unserer Zeit vom Wesen der Kunst sei bezeichnend das gesteigerte Wertlegen auf den Zusammenhang mit der Natur und die starke Betonung der künstlerischen Persönlichkeit; daher ertöne für den Zeichenunterricht der Ruf nach möglichst viel unmittelbarer Naturnachahmung, da der Weg zur Kunst durch die Natur gehe und nach möglichster Individualisierung beim Unterricht. Kunstanschauung sei vor allem Genufs, und auch die Erziehung dazu, also der Zeichenunterricht sollte stets möglichst ein Genufs sein und Vergnügen bereiten. Lithographierte Zeichenvorlagen, das lange Zeichnen von Ornamenten und Gipsköpfen sei deshalb zu verwerfen und das Zeichnen nach Lebensformen sei auf jede Weise zu fördern. Sehr warm tritt er für das Gedächtniszeichnen ein, weil nichts so sehr den Sinn für Form und Farbe stärke und zugleich dem gedankenlosen Naturalismus entgegenarbeite, dessen höchstes Ziel die mechanische Wiedergabe der Natur sei. Die Kunsterziehung durch das Wort verwirft er nicht grundsätzlich, wenn er auch das starke Hervortreten der theoretischen Unterweisung in be-

Digitized by Google

sonderen Kunstgeschichtsstunden für schädlich hält. Er faſst also die Kunsterziehungsfrage hauptsächlich als eine Frage unseres Zeichenunterrichts auf.

Itschner behandelt *Die künstlerische Erziehung vom Standpunkte der Erziehungsschule.* Das Ziel der Erziehung, Bildung des sittlich-religiösen Charakters, könne besonders durch Ausbildung des Gefühls für das Schöne, durch Geschmacksbildung, erreicht werden. Voraussetzung dazu sei die Bildung des Auges und das Mittel hierzu das Zeichnen des betreffenden Gegenstandes. Mit dieser Vertiefung der Anschauung hänge die Bildung der Hand aufs engste zusammen. Künstlerische Erziehung wolle wie jede Erziehung eine Persönlichkeit bilden und in diesem Falle eine künstlerische, die nach zwei Seiten hin sich äuſsern könne: Werke aus Künstlerhand nachzuempfinden oder selbst Kunstwerke zu schaffen. Beim Schüler könne nur die erstere in Frage kommen. Um aber zielbewuſst vorzugehen, müsse man ihm einen künstlerischen Umgang verschaffen. Als Unterrichtsform könne nur der entwickelnd-darstellende in Betracht kommen, weil nur er alle Kräfte der Seele aufrufe. Bei der Auswahl des Stoffes komme es auf nationale Geschichte und Kunstentwicklung an; auch müsse das Verhältnis des kunstgeschichtlichen Stoffes zum neueren Naturalismus berücksichtigt werden. Die führende Rolle im Unterricht gebühre der Architektur; sie habe die Grundbedingungen der menschlichen Kultur geschaffen und sei die sozialste aller Künste, da sie am meisten den Charakter der Öffentlichkeit trage, und weil sie geradezu Entscheidendes für die Geschmacksbildung leiste. Die Architektur solle deshalb die Grundlage für rechtes Schauen bilden. Notwendig sei eine kunstgeschichtliche Heimatskunde. Zur Einführung müsse man Gegenstände fordern, die eine gewisse Einfachheit zeigten, so daſs die wesentlichen Züge scharf hervortreten, ferner die Gegenwart und sinnliche Frische und endlich ein gewisses Vertrautsein mit dem Gegenstande von seiten des Schülers, so daſs sympathetische Gefühlstöne an ihnen haften. Nachdem er den Lehrstoff auf die einzelnen Schuljahre verteilt und die Zusammenhänge innerhalb derselben dargestellt hat, werden Winke für die Verarbeitung des Stoffes gegeben. Darauf wird die Wirkung gezeigt, welche die künstlerische Erziehung auf die nationale Kunstentwicklung hat. Im Schluſskapitel werden einige Unterrichtsbeispiele gegeben, wie z. B. in den Kirchenbaustil der romanischen Periode eingeführt werden kann.

Mit groſsem Eifer nimmt Scherer sich wieder des *Handfertigkeitsunterrichts* an und will eine soziologische und physiologisch-pädagogische Begründung desselben geben, um ein Urteil über den Wert des Werkunterrichts zu ermöglichen. Der Staat, so führt er aus, habe die Aufgabe, durch die Erziehung seine Angehörigen in stand zu setzen, den Kampf ums Dasein erfolgreich zu führen und zugleich soviel wie möglich die sittlich erlaubten Annehmlichkeiten des Lebens zu genieſsen; nach

Digitized by Google

beiden Richtungen hin müsse die Erziehung die Anlagen des Menschen zu entwickeln und auszubilden suchen. Die Erziehung des Kindes müsse deshalb allseitig sein, müsse nicht nur die geistigen und sittlichen, sondern auch die technischen Momente berücksichtigen. Das letztere trete auch heute noch viel zu sehr zurück, obwohl die technische Arbeit ein Kulturfaktor ersten Ranges, ein wichtiges Erziehungsmittel im grofsen Entwicklungsgange der Menschheit gewesen sei, obwohl sie dem Menschen die eingehende Kenntnis der Aufsenwelt und die Mittel der äufseren Darstellung der so gewonnenen Erkenntnis verschaffe. Die technische Arbeit sei aber auch ein wichtiges Mittel der Erziehung des Einzelwesens. Das werde bewiesen, wenn man die Entwicklung der Kindesnatur nach dieser Richtung näher ins Auge fasse. Planmäfsig geleitet, gehe das Handeln des Kindes aus dem Spiel in die ziel- und zweckbewufste Arbeit über. Dazu komme die Forderung der ausgedehnteren und vertiefteren Pflege der künstlerischen Bildung. Sie könne durch das Zeichnen allein nicht erfüllt werden, da es weder der Anschauung, noch der Darstellung völlig gerecht werden könne. Anschauung und Darstellung seien die beiden Grundpfeiler aller elementaren und somit auch die Grundlagen jeder höheren Bildung; sie müfsten daher im Unterricht in erster Linie beachtet, zu möglichster Vollkommenheit entwickelt werden. Neben den Sprach- und Zeichenunterricht müsse als gleichberechtigter Lehrgegenstand der Handfertigkeitsunterricht treten. Dieser müsse einerseits in engster Beziehung zum Sachunterricht stehen und aus den dort behandelten Stoffen seinen Lehrstoff auswählen; andererseits aber müsse er auch in enge Beziehung zum Zeichen- und Sprachunterricht gesetzt werden.

Schule und Haus einander näher zu bringen, sind auch am Mariahilfer Gymnasium in Wien *Elternabende* eingerichtet worden. Sie zu beleben und die Eltern über Vorgänge in der Schule zu unterrichten, ihnen einen Einblick zu gewähren in die Mittel, die die Schule ihren Zöglingen für ihre geistige und sittliche Ausbildung gewährt, sind volkstümliche, jetzt von Thumser veröffentlichte Vorträge gehalten worden, z. B. über die Sprechstunde, zu deren fleifsiger Benutzung die Eltern aufgefordert werden, damit sie die Schule kennen lernen als im getreuen Wettbewerb mit dem Hause arbeitend und sorgend für der Jugend Erziehung und Unterricht. Belohnung und Strafe als Erziehungsmittel lautet ein anderes Thema, das durchaus gemeinverständlich behandelt ist. Anders steht es aber z. B. mit dem Thema: Über den Nutzen der alten Sprachen für das Studium der neuen Sprachen. Beim Lesen dieses Vortrages kamen uns Zweifel, ob die Zuhörerschaft wohl die zum Verständnis nötige Vorbildung besessen habe. Dagegen kann die Aufgabe: Die Poesie in der Schule wieder als geschickt gestellt und zweckentsprechend gelöst angesehen werden.

Digitized by Google

2. Unterricht.

A. Lehrstoff und Lehrverfahren.

Nachdem die neuen Lehrpläne die *Philosophische Propädeutik* wieder wohlwollender behandelt haben als die vom Jahre 1892, macht Geyer in MhS. den Versuch, ihr ein festes Ziel und eine feste Einrichtung zu geben. Er gibt zuerst einen Rückblick über die Geschichte dieses Lehrfachs in Preufsen seit 1825 und faſst das Ergebnis dahin zusammen, daſs die preufsische Unterrichtsverwaltung den hohen Wert der philosophischen Propädeutik niemals verkannt, aber stets über den Mangel an geigneten Lehrern geklagt und doch niemals ernsthaft Schritte getan habe, diesem Mangel in irgend einer Weise abzuhelfen. Sodann betrachtet er den Stand der philosophischen Propädeutik in aufserpreufsischen Ländern und findet, daſs Württemberg und Baden sie als besonderes Lehrfach beibehalten haben, während Sachsen und Bayern in den preufsischen Bahnen wandeln. An den österreichischen Gymnasien werden Logik und empirische Psychologie seit 1856 in je zwei Wochenstunden in den oberen Klassen gelehrt (vergl. Jb. XVI, 43). Frankreich ist das klassische Land der philosophischen Propädeutik, da hier die Anfangsgründe der Psychologie, Logik, Ästhetik, Moral und Metaphysik in $8^1/_2$ Stunden wöchentlich in der Prima gelehrt werden. Endlich setzt er die Lehrziele und Lehraufgaben in der philosophischen Propädeutik fest: A. Seelenwesen; B. Seelenleben: 1. Gegenständliches, 2. denkendes, 3. zuständliches und 4. ursächliches Bewufstsein. Die Logik könne in diesem Zusammenhange in aller Kürze behandelt werden. In der Ethik seien die wichtigsten Begriffe zu besprechen; die Unterweisung in der Ästhetik sei im Anschluſs an Schillers philosophische Abhandlungen zu geben, an dessen Bedeutung für die Erziehung der deutschen Jugend weder Plato, noch Lessing heranreichten. Die Reihenfolge dürfte am besten diese sein: in U I Logik nach einer ganz kurzen Übersicht über das Gebiet der Psychologie, in O I Psychologie, Ethik und Ästhetik. Die Ethik könne zunächst im Rahmen der Psychologie unter „ursächlichem Bewufstsein", die Ästhetik ebenso unter „zuständlichem Bewufstsein" in groſsen Zügen gegeben werden, worauf beide Gegenstände, jeder für sich, besonders zu behandeln seien. Eine Wochenstunde in jeder Klasse werde genügen, um die Aufgaben der Propädeutik in dem vorgeschlagenen, bescheidenen Umfange zu lösen.

Auch Rehmke sieht den Grund dafür, daſs die *Philosophische Propädeutik* als Unterrichtsfach in unseren höheren Schulen nicht betrieben wird, in zwei Umständen: 1. in dem Mangel an Lehrern in diesem Fach und 2. im Mangel an Platz für dieses Fach. Solle die philosophische Propädeutik überhaupt mit Ehren als Unterrichtsfach bestehen, also für die Schüler von bleibender Wirkung sein, so müſsten ihr entweder vier Stunden in Oberprima wöchentlich, oder je zwei Stunden wöchentlich in Ober- und Unterprima eingeräumt werden. Die Zeit will er durch den

Digitized by Google

Fortfall des Religionsunterrichts in Prima gewinnen. Die Frage nach dem Inhalt des philosophischen Unterrichts beantwortet er dahin, dafs die philosophische Propädeutik in dem Gewande der Geschichte der Philosophie vor die Prima treten müsse.

Auf der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Strafsburg sprach Altendorf über *Lateinisch und Griechisch als Gegenstände des heutigen Unterrichts.* Das Ziel des griechischen Unterrichts, Verständnis hervorragender Literaturwerke, könne auf dem Gymnasium nicht erreicht werden, weil das Lesen zu zerstückelt sei, als dafs es zu einer verständnisvollen Gesamtauffassung der Werke kommen könnte, und weil die zu lesenden Bücher, Werke ausgereifter Meister, der unreifen Jugend ohnehin Schwierigkeiten hinsichtlich des inhaltlichen Verständnisses böten. Es sei daher besser, Übersetzungen zu lesen, deren Wert mit Unrecht vielfach bestritten werde. Er schlägt wahlfreien griechischen Unterricht von U II ab vor. Von den sechs Stunden, die dadurch von U III ab frei würden, könnten je eine dem Lateinischen, Französischen und Deutschen zukommen und drei fortfallen. Der lateinische Unterricht solle in Quarta beginnen, weil die lateinischen Schriftsteller zu einem sehr beträchtlichen Teil nicht mehr einen so breiten Raum einzunehmen verdienten, wie sie ihn inne hätten, und weil die Erlernung der lateinischen Sprache an sich die frühere Bedeutung nicht mehr habe. Die Übersetzungen ins Lateinische sollen auf der oberen Stufe fortfallen. Redner hatte „bei einem Teil der Zuhörer weit mehr Anklang gefunden, als es nach den scharfen Entgegnungen von altphilologischer Seite scheinen konnte."

Einen beachtenswerten Beitrag zur Konzentration des Unterrichts im Lateinischen und im Französischen und damit insbesondere zur Methodik des Lateinischen in den Reformschulen liefert Michaelis, indem er die Frage zu beantworten sucht: *Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an den Reformschulen durch das Französische erfahren?* Er legt im einzelnen dar, welche Förderung, Bereicherung und Belebung der lateinische Unterricht dadurch gewinnen könne, dafs man sich die französischen Kenntnisse und die neusprachliche Schulung der beginnenden Lateiner zu nutze mache, und will nachweisen, dafs auch das Latein mehr gesprochen, mehr allen möglichen Zwecken des Unterrichts dienstbar gemacht werden könne, dafs es möglich sei, auch den schriftlichen Arbeiten eine gröfsere Freiheit und Vielseitigkeit zu verschaffen. Zu dem Zweck zeigt er, wie alle Lateinlehrer an den Reformschulen in Wortschatz, Laut- und Wortbildungslehre und Grammatik auf die französischen Kenntnisse der Schüler zurückgreifen können. Dabei betont er nachdrücklichst, welche Förderung der Betrieb der lateinischen Grammatik durch das Französische erfährt, und widerspricht der Ansicht jener Gegner der Reformschulen, welche die formale Schulung des Französischen leugnen. Die durch den französischen Unterricht gewonnene sprachliche Schulung könne in formaler Beziehung noch viel nutzbarer für den Lateinunterricht

Digitized by Google

gemacht werden, als es heute geschehe. Nur ganz allmählich könne im grammatischen Anfangsunterricht dem Ziel der Sprechübungen zugestrebt werden. An Beispielen insbesondere nach Cäsars gallischem Kriege wird näher veranschaulicht, wie solche Sprechübungen einzurichten sind im engsten Anschlufs an die Methode des neusprachlichen Unterrichts. Das lasse sich auch bei den schriftlichen Arbeiten anwenden, zumal dann, wenn man die sogenannten Extemporalien als Übungen in der Anwendung des Wissensstoffes betrachte und dementsprechend einrichte und vorbereite. Eine Reihe von Proben sind beigegeben. Auch freie Arbeiten, die den Inhalt eines Lesestückes oder Selbsterdachtes erzählen, lassen sich anfertigen. Ein solches Verfahren kann nur gebilligt werden, weil damit eine oft gestellte Forderung, den Inhalt über die Form zu setzen, berücksichtigt wird; nur darf damit nicht auf einem Umwege wieder zu den lateinischen Aufsätzen zurückgekehrt werden. Mit jenem Verfahren würde sicherlich eine gröfsere Teilnahme am Gegenstande und Hand in Hand damit eine gröfsere Freudigkeit am Unterricht erreicht werden.

Adolf Lange erläutert die ministerielle Bestimmung, dafs der Lehrer in dem nach seiner Lehrbefähigung oder praktischen Bewährung möglichen Umfange in seiner Klasse Beschäftigung zu finden habe, dahin, dafs es besser sei, die schädlichen Wirkungen des Unterrichts eines Lehrers, der sich nicht bewährt, auf möglichst viele Klassen zu verteilen, damit keine derselben zu sehr geschädigt werde, als einen Jahrgang der Gefahr auszusetzen, für eine Reihe von Lehrgegenständen in Grund und Boden verdorben zu werden. Es sei unter allen Umständen richtig, dafs eine schablonenmäfsige Befolgung an sich vernünftiger Grundsätze ohne Rücksicht auf besondere Fälle nur der Schule selbst zum Nachteil gereichen und dem Geist der ministeriellen Bestimmungen widersprechen würde.

In Anknüpfung an den bekannten Wilamowitzschen, grofsgedachten und feinsinnig durchgeführten Versuch, in planmäfsiger Weise die *sprachliche Belehrung mit der in den Realien zu verbinden*, erörtert Ziehen den Plan und liefert damit einen beachtenswerten Beitrag zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Das Erarbeiten der Gedanken aus einer fremdsprachlichen Form heraus stelle eine Klärung und Vertiefung der Aufnahme dar. Sorgfältigste Erklärung müsse an den Texten einer Realanthologie geübt werden. Dies erleichtere den Schülern, die nach der sprachlichen Seite weniger als nach der realen veranlagt seien, die sprachliche Auffassung. Sie dürfe aber nicht alleiniger Gegenstand der Klassenlektüre sein, sondern müsse neben der nur wenig eingeschränkten Schriftstellerlektüre einhergehen. Die durch die sprachliche Verschiedenheit der einzelnen Texte eines Reallesebuchs gebotenen Schwierigkeiten seien gemindert, seitdem die stilistischen und grammatischen Verschiedenheiten der Schriftsteller nicht mehr die Wichtigkeit wie früher hätten. Wert und Unwert eines Reallesebuchs hingen vor allem von der wissenschaftlichen Richtigkeit, vom Umfang und Grad der wissenschaftlichen Vertiefung des

Digitized by Google

Planes ab. Der Wilamowitzsche Versuch erhebe sich weit über diejenigen anderer altsprachlichen Reallesebücher, die Verf. einer kurzen Besprechung unterzieht. Für den neusprachlichen Unterricht, der seiner ganzen Entwicklungsgeschichte nach weit mehr auf die Pflege der Realien gestimmt gewesen sei, sei eine grofse Schwierigkeit gegeben durch die geradezu verwirrende Fülle der Erscheinungen des neuzeitlichen Lebens und durch das unendlich erweiterte und weit weniger an feste Grunderscheinungen gebundene Realiengebiet, das derselbe zu bearbeiten habe. Zu verlangen sei, dafs möglichst genau das Wichtige vom Unwichtigen geschieden und dies grundsätzlich von der Schule ferngehalten werde, dafs der geschichtliche Sinn geweckt und gepflegt werde, dafs der Standpunkt für die Betrachtung der fremdländischen Realien im allgemeinen derjenige des deutschen Beobachters sei, und dafs der Stoff soweit wie möglich in der Sprache des Volkes gegeben werde, deren Geschichte und Kulturleben er entnommen sei.

Aber nicht nur durch das Realienbuch, sondern auch durch Sprechübungen sei die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung zu erreichen. Statt der aus äufseren und inneren Gründen auszuscheidenden Inhaltsangaben fordert der Verf. eine regel- und planmäfsige Pflege der freien Sprechübungen, die weniger an Anschauungsbilder, wie z. B. die Hölzelschen, als an andere Unterrichtsfächer anzulehnen seien. Dabei kämen zwei Punkte besonders in Betracht: soviel wie nur möglich solle an Stelle der fertigen Bilder das allmählich vor den Augen und unter Mitwirkung der Schüler entstehende Bild eingesetzt werden, und der Stoff der in Gebrauch kommenden Anschauungsmittel müsse möglichst selbständigen, bildenden Wert haben; dabei sei die blofse Wiederholung der Eindrücke des täglichen Lebens durch ein im fremdsprachlichen Unterricht gebrauchtes Anschauungsmittel dem Elementarunterricht vorzubehalten. An einigen Beispielen typischer Art wird gezeigt, in welcher Richtung sich der Ausbau des Realienplans der Sprechübungen im einzelnen zu vollziehen habe.

Weiter beantwortet Verf. die Frage, wie weit im sprachlich-grammatischen Unterricht ein Ineinandergreifen der Realbelehrung und der sprachlichen Belehrung womöglich zu gegenseitiger Unterstützung Platz greifen könne. Überall sei an Bekanntes anzuknüpfen, was zu einer Vertiefung des früher erworbenen Wissens führe und eine gute Schulung des Denkens darstelle. Wenn dabei sich die sogenannten Realfächer in den Dienst des sprachlichen Unterrichts stellen, so zahle dieser jenen doch die geleisteten Dienste bald und mannigfach heim, indem er den Schülern die Fähigkeit verleihe, die Fachausdrücke und die Welt der Namen in den realen Unterrichtsfächern immer klarer und schärfer zu erfassen und diesen Fächern einen reichen fremdsprachlichen Wortschatz zur Verfügung zu stellen, dessen geschickte Benutzung es dem Lehrer ermögliche, auf so manchen Begriff ein besonders helles Licht fallen zu lassen. Auch die Besprechung der Syntax biete Gelegenheit zu sachlichen Belehrungen. An

Digitized by Google

Mitteln zur Durchführung der auf Verbindung der sachlichen mit der sprachlichen Belehrung gerichteten Forderungen sei zunächst eine gute Handbücherei in der Schule erforderlich, ferner ein Handinhandarbeiten des neusprachlichen Lehrers mit dem Lehrer der Welt- und der Literaturgeschichte. Grunderfordernis bleibe aber eine ernste und gründliche wissenschaftliche Ausbildung des künftigen Oberlehrers auf der Hochschule. Dazu komme im Schuldienst rastloses Weiterarbeiten, damit der Lehrer, wenigstens empfangend, mit der Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Forschung bekannt bleibe und das für seinen Unterricht verwerten könne, was diese Forschung an schulmäfsig brauchbarem Neuen biete. Die Durchführung dieser schweren Forderung werde erleichtert dadurch, dafs eine Arbeitsteilung möglich sei, wenn vor allem im Lehrkörper das richtige Zusammenleben nach der wissenschaftlichen Seite hin stattfinde und über den Kreis der einzelnen Schule hinaus die Mitglieder des Oberlehrerstandes verbinde. „Den Blick stets auf das Ganze gerichtet zu haben, das ist die schwere, aber unerläfsliche Forderung, die der Lehrer an unseren höheren Schulen zu erfüllen hat."

Seitdem die Anschauungsmittel besser, billiger und reichlicher geworden sind, hat der Unterricht ohne Zweifel an Belebung und Vertiefung gewonnen. Wie nun auch die *Kunst* dazu herangezogen werden könne, darüber macht Lehmann aus der Erfahrung einige Bemerkungen. Abgesehen von den beiden Sammlungen von Langl und Hölzel sind für seine Anstalt im Laufe der Zeit gröfsere Bilder angeschafft und in den Klassen aufgehängt worden. Dazu kommen verschiedene Wandbilder von Seemann und eine Anzahl farbiger Künstlerzeichnungen. Auch eine Reihe von Glasphotographieen steht zur Verfügung. Zum Gebrauche für die Oberklassen ist eine Kunstsammlung angelegt, die alljährlich vermehrt wird. Für die unteren Klassen können gute Bilderbücher, geeigneter künstlerischer Wandschmuck und ein gesunder Zeichenunterricht manches Gute schaffen. Der geschickte Lehrer wird durch richtige Benutzung solcher Mittel sicher zur Belebung und Vertiefung des Unterrichts beitragen. Verkehrt wäre es aber, für die Schule der künstlerischen Erziehung den gleichen Raum zu gewähren wie dem wissenschaftlichen Unterricht. Das Hauptziel einer höheren Lehranstalt müsse sein und bleiben eine gesunde Entwicklung der Verstandeskräfte. Auf Gemüt und Charakter des Schülers würden wir ungefähr in demselben Mafse wirken, wie wir selbst damit ausgerüstet seien.

Wenn Lehmann schreibt: „Der Lehrer, welcher ein Bild im Unterricht verwerten will, nimmt das Bild mit in die Klasse und befördert es nach der Stunde wieder an seinen Platz", so halte ich das nicht für ausreichend, meine vielmehr, dafs das Bild noch 1—2 Tage in der Klasse ausgestellt bleiben mufs, damit die Schüler Gelegenheit haben, es genauer und wiederholt anzusehen. An unserer Anstalt wird das seit Jahren so gemacht, ohne dafs je Unzuträglichkeiten vorgekommen sind. Bei dieser Gelegenheit möchte ich auf ein Mittel hinweisen, das uns Lehrern seit

Digitized by Google

langen Jahren gute Dienste geleistet hat. Auf Veranlassung des verstorbenen Direktors Krumme sind in allen Klassen etwa 1,25 m breite und 80 cm hohe, verschliefsbare Glaskasten aufgehängt. In diesen stellt der Lehrer Photographieen, Abbildungen aus illustrierten Zeitschriften, die Abbildungen in der Stackeschen Geschichte, die Rotherschen Kartenbilder, auf den naturkundlichen und erdkundlichen Unterricht bezügliche Anschauungsmittel usw. aus. Die Schüler erhalten dadurch Gelegenheit, sich das Ausgestellte näher anzusehen und haben dies stets gern benutzt. Ich glaube, dafs auch durch Verwendung dieses Mittels zur Belebung und Vertiefung des betreffenden Unterrichtsfaches beigetragen werden kann.

Spanier beschäftigt sich mit der Frage, welcher *Künstlerischer Bilderschmuck für die Schulen* zu verwenden sei. Die Schulen, besonders die Volksschulen bieten gar nichts oder zu wenig und oft schlechte Bilder. Man sollte wirklich künstlerische Bilder wählen. Die Kunstwerke müfsten dem Kinde etwas sagen, und ihr Inhalt dürfte nicht über den Anschauungs- und Erfahrungskreis der Kinder hinausgehen. Für die Unterstufe eigneten sich am besten grofse farbige Bilder, zu denen auf der Mittel- und Oberstufe die Wiedergabe von Kunstwerken zu treten hätte, besonders auch Bilder, die die Landschaft und das Leben der engeren Heimat darstellten. Dem Lehrer falle nun die schöne Aufgabe zu, seine Schüler zum Geniefsen anzuleiten, indem er sie gelegentlich den Inhalt eines Bildes verstehen lerne. Wer in der Jugend Schönheit empfinden gelernt habe, werde auch als Erwachsener nach ihr streben in seiner Arbeit und in seiner Mufse. Verf. führt sodann aus, was anderswo schon zur künstlerischen Ausstattung der Schulräume geschehen sei, z. B. in England, Amerika, Belgien, Frankreich. Den Schlufs bildet ein Verzeichnis von Bildern zum Schmuck der Schulräume.

B. Lesestoff.

Weltwirtschaft und Nationalitätenfrage sind heute die wichtigsten Weltfragen geworden. In Rücksicht darauf ist die Frage berechtigt, ob diese Lage für Deutschland die Gründung einer Schulart erfordert, die die Grundsätze der Kolonial- und Nationalitätsschule vereinigt, die Errichtung einer *Deutschen Nationalschule*. In entschiedener Weise tritt für sie Krefsmann ein, indem er zunächst die weltwirtschaftlichen und weltpolitischen Verhätnisse darlegt und daraus die Folgerung zieht, dafs ihre Gründung unbedingt ein Bedürfnis sei. Als Ort hat er Wertheim in Baden gefunden, das alles vereinigt, um der neuen Anstalt die günstigsten Aussichten auf ein glückliches Gedeihen zu bieten. Als wesentliche Ziele der Erziehung hat sich die Anstalt folgende gesteckt: Weckung und Kräftigung einer ausgeprägten Nationalgesinnung, Erziehung zum Gleichgewicht und zur Harmonie, Anerziehung echt deutscher Gesittung und Begründung der Selbstachtung auf der Grundlage einer reinen Sittlichkeit, Ausbildung einer selbstvertrauenden und frohmütigen Persönlichkeit, verbunden mit einem wohlentwickelten Gemeinsinn, Pflege deutscher Idealität

Digitized by Google

und schlichter Frömmigkeit. Nachdem Verf. dann näher auf diese Erziehungsziele eingegangen ist, bespricht er kurz die Unterrichtsgrundzüge und stellt folgende besonderen Grundsätze für die Behandlung des Unterrichtswesens in der Anstalt auf: 1. Der Unterricht wird der Erziehung untergeordnet; 2. der Unterricht hat ein genügendes Mafs allgemeiner Geistesbildung zu harmonischer Betätigung zu übermitteln; 3. der Unterricht hat die Tatsache zu berücksichtigen, dafs die grofse Mehrzahl der Zöglinge für die praktische Betätigung in der weiten Welt bestimmt ist, und 4. der Unterricht hat in seinem letzten Abschnitt die Berufswahl des Zöglings zu berücksichtigen. Aus diesen Darlegungen ergeben sich dann die folgenden Hauptzwecke und Hauptaufgaben für die Anstalt: 1. Die Erweckung und Kräftigung des Nationalgefühls, die Pflege der Liebe zum deutschen Volkstum bis zur Unverlierbarkeit sollen der Ausgangs- und der Zielpunkt ihrer Erziehung und ihres Unterrichts sein. 2. Sie soll im besonderen dazu beitragen, der weiteren Entdeutschung der in der Fremde angesiedelten Volksgenossen vorzubeugen und deren Anhänglichkeit an das Stammland, das Deutsche Reich, zu fördern. 3. Sie soll ihre später im Auslande wirkenden inländischen Zöglinge bestimmen, an sich selbst die Ehre des deutschen Namens hochzuhalten, jede Fremdtümelei stolz von sich zu weisen und hierin den anderen Volksgenossen in der Fremde ein Vorbild zu sein. 4. Sie soll dazu beitragen, einen dauernden und wachsenden Wechselverkehr zwischen den Deutschen im Auslande und im Inlande herbeizuführen mit dem doppelten Erfolg der Steigerung des Anteiles unseres Reiches an der Weltwirtschaft und der Förderung friedlicher deutscher Weltpolitik, ohne die deutschen Auslandssöhne irgendwie von der Treue gegen ihre Staaten und Regierungen abwendig zu machen. 5. Sie soll in unseren Inlandssöhnen die Neigung für den Auslandsdienst steigern und damit die Ausdehnung der deutschen Erwerbstätigkeit auf dem Weltmarkt, sowie die Ausdehnung unserer Betätigung auf den Gebieten des Unterrichts, der sittlichen und religiösen Erziehung, der Forschung und jeder sonstigen kultivierenden und zivilisierenden Wirksamkeit im Auslande begünstigen. 6. Sie soll die Erfüllung aller dieser Zwecke ermöglichen, indem sie ihre Zöglinge zu allgemeiner Brauchbarkeit und zu tüchtiger Vorbereitung für ihren Sonderberuf, zur Tugendhaftigkeit und Sittlichkeit, sowie zu schlichter, wahrhaftiger Frömmigkeit erzieht. 7. Sie soll im Unterricht die notwendige Konzentration gewinnen, einesteils in Hervorhebung der nationalen Idee, andernteils in der Vermeidung des Zuviel und Zuvielerlei, sowie in der innigen Verknüpfung aller Unterrichtsgegenstände mittels Rückführung des Lehrens auf das Grundgemeinsame aller Arten des Lernens und der Wissenschaften. 8. Sie soll die jeder Privatanstalt gewährte gröfsere Freiheit der Bewegung mit der gebotenen Vorsicht zu dem Versuch benutzen, sich eines Unterrichts- und Erziehungsverfahrens zu bedienen, das den gebieterischen Anforderungen der Gegenwart und den neuen gesicherten Erfolgen der Wissenschaften, sowie den bewährten Neueinrichtungen des ausländischen Schulwesens

Digitized by Google

Rechnung trägt. 9. Sie soll, um ihre Zwecke sicher und für die Dauer zu erreichen, die Mehrzahl der Zöglinge schon im Alter von 9 Jahren in sich aufnehmen und sie bis zum Alter von 18 bis 20 Jahren behalten. 10. Sie soll die in unserem staatlichen Unterrichtswesen angesammelten Früchte edelsten Strebens und reicher Erfahrung für ihre Zwecke verwerten und einen innigen Anschluſs an die vorhandenen Schulanstalten und deren Leiter und Lehrpersonal sorgsamst pflegen. — In diesen knappen Sätzen dürfte ein klares und festes Programm der Anstalt gekennzeichnet sein, dem jeder Vaterlandsfreund ohne Unterschied des Standes, der Partei und des Bekenntnisses seine Zustimmung erteilen kann.

Aus den *Reiseeindrücken*, die Moldenhauer bei einem *Besuche höherer Schulen in Österreich* empfangen hat, sei hier hervorgehoben, daſs dort die erste Bedingung der Schulgesundheitspflege, die Reinlichkeit, möglichst erfüllt ist; namentlich hat sich dabei der Parkettboden aufs beste bewährt. Die Fragen der Tages- und der künstlichen Beleuchtung, sowie die der Lüftungs- und Temperaturregulierungen sind gelöst. Badeeinrichtungen waren nur ausnahmsweise vorhanden. Ein bedeutender Fortschritt in den österreichischen Schulen ist es, daſs die Aborte sich in den einzelnen Stockwerken im Hause selbst befinden und reingehalten werden, auch durch einen Vorraum das Ausströmen des üblen Geruches in die Gänge verhindert wird. Für die körperliche Kräftigung der Jugend durch Baden, Schwimmen, Eislauf, durch Bewegungsspiele ist gut gesorgt; dagegen ist die Erholungszeit zwischen den einzelnen Unterrichtsstunden sehr knapp bemessen. Die Lehrverpflichtung der Lehrer ist gesetzlich folgendermaſsen geregelt: Direktor eines Obergymnasiums 5—8 Stunden wöchentlich, eines Unter- oder Realgymnasiums 10—14, einer Oberrealschule 6—8, einer Unterrealschule 8—10; jeder Lehrer der Sprachfächer am Gymnasium höchstens 17, der anderen Fächer regelmäſsig 20. Tragen Sprachlehrer auch andere Gegenstände vor, so ist auf die Ausgleichung der Stundenzahl gehörige Rücksicht zu nehmen. An den Realschulen sollen den wirklichen Lehrern wissenschaftlicher Fächer nicht mehr als 20 Stunden zugewiesen werden. Nur die Lehrer des Zeichnens können bis zu 24 Stunden herangezogen werden. Der Direktor kann aus verschiedenen Gründen bei einzelnen Lehrern noch 1—2 Stunden unter die Höchstzahl herabgehen. Weitergehende Ermäſsigungen der Lehrverpflichtung finden nicht selten durch die Landesbehörden und durch den Minister zum Zwecke wissenschaftlicher Arbeiten und besonderer Studien statt. Hygienische Belehrungen werden im Unterricht in den Naturwissenschaften, der Physik und Chemie gegeben. An Einrichtungen und Lehrmitteln für den Unterricht in einzelnen Fächern zeigen die Anstalten einen groſsen Bestand in vortrefflicher Anordnung und Anwendung. Beachtenswert ist die überall durchgeführte Verteilung der Bücherei; z. B. haben die Lehrer der Physik und Chemie in ihrem Arbeitszimmer eine kleine Bücherei ihres Faches. Auf botanische Gärten bei den Schulen wird groſses Gewicht gelegt. Im Zeichenunterricht wird das Freihandzeichnen

Digitized by Google

und das Zeichnen nach der Natur in den Vordergrund gestellt. Die Reichhaltigkeit der Sammlungen, Lehrmittel und Anschauungsgegenstände beruht nicht so sehr auf den den Schulen zur Verfügung stehenden Staatsmitteln als vielmehr auf Schenkungen und Stiftungen von Schülern, Eltern derselben, Freunden der Anstalt, Gesellschaften öffentlichen und privaten Charakters.

Seine persönlichen *Eindrücke,* die er bei einem Besuche gelegentlich der *Weltausstellung in Paris* gewonnen hat, schildert Schermann in anschaulicher Weise. Vorsichtig urteilt er über Kunst und Schulfragen und bietet mancherlei Anregung. Nachdem er kurz einige Bemerkungen über die Kunst aufserhalb der Ausstellung gemacht hat, gibt er einen Überblick über die Weltausstellung selbst. „So gewaltig übrigens auch die Anlage der ganzen Ausstellung war, so sehr die Architekten es auch verstanden hatten, im ganzen Wirkungen hervorzubringen, die als einzig in ihrer Art dastanden, so war es doch eben mehr ein Äufserliches, was das Auge gefangen nahm, als Gediegenheit und eigentliche Schönheit der Ausführung, die den ernsten Beschauer befriedigt hätte." Kunstbetrachtungen bilden den ersten Teil des Buches. Im zweiten Teil schildert er seine Eindrücke vom französischen Unterrichtswesen. Die Ausstellung habe ausgiebigen Stoff zur Beurteilung der Lehrmittel, Methoden und erreichten Lehrziele geboten. Dem Lehrplan und den Lehrzielen des höheren und des höchsten Unterrichts sei eine gewisse praktische Richtung eigen. Man vermisse den idealen Zug, der, den jugendlichen Geist über räumliche und zeitliche Verhältnisse hinaushebend, nach den Gründen der Erscheinungen forschen und höhere, ewige Gesetze und Menschenbestimmung ahnen lasse. Daher herrsche in Bezug auf diese Schulen allgemeine Unsicherheit und Unzufriedenheit der Gemüter.

Im 31. Jahresheft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer feiert W. von Arx *Gottfried Keller als Erzieher,* auf den die Freude am Erziehungswesen, am Aufblühen der Schule vom Vater übergegangen war. Der Dichter habe die volkserzieherische Absicht seiner Schriften bereits früh verkündet und sei dabei auch geblieben. Über Schule, Lehrart und Lehrer findet sich in den Werken der früheren und der späteren Jahre eine Menge von Zeugnissen und Anschauungen und zwar über sämtliche Schulstufen, sowohl über Privat- und Staatsschulen, wie über die Universität.

Von den *Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen:* Was willst du werden? sind erschienen Der exakte Naturwissenschaftler und Der höhere Baubeamte der kaiserlichen Marine; in neuer Auflage liegen vor Der Elektrotechniker und Der Marineingenieur und das Marinepersonal der kaiserlichen Marine. — Von dem Sammelwerk *Mein künftiger Beruf,* Ratgeber für die Berufswahl, sind hier zu erwähnen: Der Elektrotechniker, Der Bauingenieur, Der Architekt und Regierungsbaumeister.

Die 7. Auflage von A. Dregers *Berufswahl im Staatsdienst* wird auf dem Titelblatt als eine Neubearbeitung bezeichnet. Wie es in Wirklich-

Digitized by Google

keit damit steht, dafür nur zwei Belege. Die Übersicht über den Wert der schulwissenschaftlichen Zeugnisse weifs nichts von der Neuregelung der Berechtigungen. Da heifst es z. B. über die Berechtigungen der Realgymnasien: „Nach Ablegung einer Ergänzungsprüfung in der griechischen und lateinischen Sprache werden die Realabiturienten auch zum Studium der Rechtswissenschaft und klassischen Philologie, sowie zur Laufbahn als Richter, höherer Verwaltungsbeamter und Oberlehrer am Gymnasium zugelassen.“ Über die Besoldung der Oberlehrer heifst es S. 150: „Die Hälfte der Gesamtzahl dieser Lehrer an den Vollanstalten, sowie der vierte Teil der Gesamtzahl derselben an den Anstalten von geringerer als neunjähriger Kursusdauer beziehen neben dem Gehalt eine feste, pensionsfähige Zulage von 900 Mark jährlich.“ Und dabei wollen die Angaben unter Berücksichtigung der Nachträge bis zum 3. April 1901 einschliefslich gemacht sein. Eine Zusammenstellung, wie sie das Dregersche Buch bieten will, hat nur Wert, wenn die Angaben genau sind.

3. Schulfeiern.

Blätter der Erinnerung aus vaterländischen Freuden- und Trauertagen hat Vockeradt neun Reden betitelt, die er in der Schule oder in weiteren Kreisen gehalten hat, und die nun für alle bestimmt sind, denen der Gedanke des Vaterlandes eine Herzenssache ist. Die beiden ersten beschäftigen sich mit der Entwicklung des Deutschen Reiches und des Königreichs Preufsen, die drei folgenden mit den beiden ersten Hohenzollernkaisern; die zwei nächsten haben zwei hervorragende Mitkämpfer im Kriege von 1870/71 zum Mittelpunkt, während die beiden letzten auf den Zusammenhang hinweisen, der zwischen politischen Vorgängen und den Fortschritten der Kunst und der Wissenschaft besteht.

Eine von warmer Liebe zum weimarischen Fürstenhause, zum engeren und grofsen Vaterland durchwehte *Festrede* hat Richter zur Feier des 25jährigen Bestehens des Jenaer Gymnasiums gehalten. Nach einem Rückblick auf die äufsere Lebensgeschichte der jungen Anstalt zeigt er das innere Leben, den Geist, die Eigenart, die sich in dieser Bildungsanstalt entfaltet hat, und zwar in ihrer geschichtlichen Bedingtheit auf. Die Beilagen bieten Nachrichten über die Schülervereine, wie den Turnklub, den mathematisch-naturwissenschaftlichen Verein, den Geschichtsverein und den ornithologischen Verein. — Sein 50jähriges Bestehen feierte das *Königl. Realgymnasium* in Bromberg. In seiner Festrede gab Kesseler einen Überblick über die Entwicklung der Realgymnasien überhaupt und kennzeichnete den Werdegang dieser Schulgattung. Einen besonderen Glanz erhielt die Feier durch die Enthüllung des Ölgemäldes Kaiser Wilhelms I. und einer Ehrentafel mit den Namen derjenigen früheren Schüler, die in den Kriegen 1866 und 1870/71 den Heldentod für König und Vaterland gestorben sind.

Als Vorkämpfer der altsprachlichen Bildung und als Führer auf dem Wege, was gut, wahr und schön ist, zeigt sich Cauer in seinen

Digitized by Google

sechs Abiturientenentlassungsreden. In der ersten behandelt er den Unterschied der Begriffe „Zweck und Gründe“ und betont deren Bedeutung für die Abiturienten. In der zweiten preist er den Segen der Arbeit, indem er dem mühevollen, aber köstlichen Leben, wie es die Bibel zeichnet, das behagliche Leben der Phäaken gegenüberstellt. Die verschiedenen Berufsarten werden in der dritten klar und eingehend geschildert. Idealistische und realistische Denkart bilden in Anknüpfung an Plato und Aristoteles den Gegenstand der vierten Rede. Die fünfte weist nach, dafs der Mensch, der mit allem schnell fertig ist, nicht immer wohl beraten ist, dafs er vielmehr sich stetig weiterbilden und harmonisch wachsen mufs. In der letzten — „Aktiv und Passiv“ — wird nachgewiesen, dafs die Abiturienten sich von den Eindrücken der Erfahrung und der Wissenschaft bis zum gewissen Grade leiten lassen, aber doch lernen sollen, sie zu beherrschen, da die abgehenden Schüler sowohl zum Dienen, als zum Herrschen berufen seien.

Bei der Einführung des neuen Leiters am Demminer Gymnasium sprach Friedel über *Begriff und Bedeutung der Autorität* unter Beschränkung auf Haus und Schule, worauf Reuter seine Ansicht über die *Aufgaben des Gymnasiums* und seine Stellung zu den übrigen Gattungen der höheren Schulen entwickelte. Bei der Einführung am Gymnasium zu *Köslin* beantwortete jener die Frage: Worin liegt die Bedeutung der Antike auch noch für die neue Bildung, insbesondere für die Erziehung und Bildung unserer Jugend?, worauf der neue Leiter Jonas näher auf das rechte Zusammenwirken von Schule und Haus einging. Van Haag hatte zum Gegenstand seiner Einführungsrede die neuen Lehrpläne und die Anerkennung der Gleichwertigkeit der realen und gymnasialen Bildung gewählt und bekennt sich in seinen Ausführungen als einen begeisterten Anhänger der Realschule, während Zehme die beiden Fragen beantwortete: Welche Aufgaben hat das Gymnasium nach den neuen Lehrplänen zu erfüllen, und wie wird es die ihm gestellte Aufgabe zu lösen suchen? und ein Lobredner des altsprachlichen Unterrichts war, ohne jedoch die Wichtigkeit der neueren Bildungsmittel zu verkennen.

Neue Gebäude haben erhalten und unter den üblichen Feierlichkeiten bezogen das Kaiser Friedrichs-Realgymnasium in *Rixdorf*, die Gymnasien in *Stade* und *Münden*, das Königl. Gymnasium in *Tübingen* und die Grofsherzogliche Augustinerschule, Gymnasium und Realschule, in *Friedberg*. Auch sie bringen wieder den Beweis, dafs man neuerdings erfolgreich bestrebt ist, Schulbauten zweckmäfsig herzurichten, sie mit allen praktischen Neuerungen vorbildlicher Schulbauten zu versehen und innen und aufsen auch mit allen Reizen schlichter Schönheit zu schmücken. — Ein neues Schulhaus erhielt auch das evangelische Gymnasium in *Schäfsburg*. Zugleich mit der neuen Stätte erhielt die Anstalt den Beinamen „Bischof Teutsch-Gymnasium“. Damit wurde ein äufseres Zeichen der Verehrung dem Manne gesetzt, der sich besonders durch sein erfolgreiches Wirken dauernde Verdienste um Schule und Kirche seines Volkes erworben hat.

Digitized by Google

„Möge das neue Gebäude — wir schliefsen uns diesem Wunsche des Direktors aus ganzem Herzen an — eine Stätte wohlgedeihender Bildung und Gesittung der heranwachsenden Jugend, Ehre und Segen bringend sein unserer evangelischen Kirchengemeinde und unserem Volke und Vaterlande."

III. Schulpflege.

1. Schulverwaltung.

Nach den Grundsätzen, die Wiese-Kübler bei der Sammlung der Verordnungen und Gesetze für die höheren Schulen in Preufsen befolgt haben, bietet Krüger die *Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt.* Die erste Abteilung enthält alles auf die Schule Bezügliche seit 1874, die zweite stellt das Lehramt und die Lehrer in den Mittelpunkt. Die Prüfung ergibt, dafs bei Auswahl und Ausführung wichtiger Bestimmungen diejenigen Preufsens übernommen sind, dafs dabei jedoch stets die anhaltinische Schulverwaltung ihre eigenen Wege gegangen ist. So hat sie z. B. die sogenannte Abschlufsprüfung niemals eingeführt.

Um erforderlichenfalls zweckentsprechende Änderungen zu veranlassen, hat Morsch die *Dienstinstruktionen für Leiter und Lehrer höherer Lehranstalten in verschiedenen Bundesstaaten und in Österreich* zusammengestellt. Aus den Einzelheiten sei hier einiges Bemerkenswerte hervorgehoben. Über die Beratungen weichen die Bestimmungen sehr wesentlich voneinander ab. Während sie in Preufsen bald alle 14 Tage, bald alle vier Wochen abgehalten werden müssen oder können, ist in Sachsen nichts über deren Zahl festgesetzt, werden sie in Bayern nur mindestens zweimal im Halbjahr verlangt. Ihre Befugnisse sind bald eng umgrenzt — z. B. soll nach den Dienstinstruktionen fast aller preufsischen Provinzen die Verweisung eines Schülers von der Anstalt durch Beschlufs des Lehrkörpers erfolgen — bald recht unklar, z. B. wie weit sich die Befugnisse einer ordnungsmäfsig berufenen Beratung erstrecken, worüber eine Besprechung, worüber eine Abstimmung zu erfolgen hat. Für Württemberg, Bayern und Österreich ist auch angegeben, welche Anzahl Lehrer die Ansetzung einer Beratung beantragen kann, während die Bitte auszusprechen, wohl auch in Preufsen erlaubt ist, es aber dem Ermessen des Direktors anheimgegeben ist, ob er die Bitte erfüllen will. Für die Festsetzung des Lektionsplans, die Verteilung der Unterrichtsfächer, die Ämter der Klassenlehrer wird in Preufsen die Beratung bald verlangt, bald geradezu verboten, bald für nicht notwendig erklärt. In anderen Staaten stehen trotz formaler Verpflichtungen des Direktors dem Vorgesetzten grofse Befugnisse zu. In Bayern heifst es bestimmt: die Verteilung der Unterrichtsfächer und der Lehrpensen erfolgt nach Beratung im Lehrerrat durch den Rektor. In Österreich hat zwar der Direktor

Digitized by Google

die Verteilung; doch hat er Wünsche der Lehrer zu berücksichtigen und, falls er dies nicht glaubt zu können, dies der vorgesetzten Behörde gegenüber zu begründen. Die Versetzung der Schüler ist in Preußen ja neuerdings geregelt. Aber Bayern und Baden haben den wichtigen, beachtenswerten Grundsatz aufgestellt: Das Vorrücken nicht hinreichend befähigter Schüler ist mit rücksichtsloser Strenge zu verhindern. In Österreich ist eine Nachprüfung erlaubt; doch soll diese nur eine seltene Ausnahme sein. Auch darf bei der Versetzung nur ein einziger Gegenstand mangelhaft sein. Alles in allem ist die österreichische Versetzungspraxis viel strenger als die bayerische und die preußische.

Für die Zeugnisse sind in Preußen jetzt einheitliche Normen geschaffen. Aber warum nicht einheitliche Zeugnisformulare, die doch schon für die Reifeprüfung vorhanden sind? Warum sind nicht auch einheitliche Bestimmungen getroffen, wann dieses oder jenes Urteil zu geben sei? Dabei ist es doch sehr wohl möglich, die Persönlichkeit des Schülers ausreichend zu berücksichtigen. Hinsichtlich der Strafen herrscht eine sehr bunte Musterkarte. In Sachsen ist die Reihenfolge der Strafen genau bestimmt, so daß die Strafe zu einem Rechtsmittel nach Art des Strafgesetzbuches wird. In Württemberg ist alles bis ins einzelne festgesetzt, nicht nur die Länge des Stöckchens, sondern auch die Zahl der Schläge, der Körperteil, der sie empfangen soll, die Bemerkung im Tagebuch über die Zahl der Schläge.

In betreff der Pflichten des Leiters und der Stellung der Lehrer im allgemeinen enthalten die preußischen Instruktionen solche Bestimmungen, die den Direktor recht hoch emporheben und die Lehrer recht tief stellen. Kürzer und sachgemäß sind die Bestimmungen z. B. in Baden und Bayern. In Österreich wird dem Direktor die ihm zustehende Stellung nebst ihren Rechten in reichlichem Maße gegeben; aber ausdrücklich wird auch darauf hingewiesen, daß die Lehrer in den Beratungen die Möglichkeit haben, unzweckmäßigen und unbefugten Anordnungen des Direktors nicht nur ein moralisches Gewicht entgegenzustellen, sondern auch ihnen gegenüber ihr Recht zu wahren, da die Protokolle dieser Beratungen unverzüglich der Landesschulbehörde zur Erledigung vorgelegt werden müssen. Für die Methode des Unterrichts wird der gewaltige Fortschritt hervorgehoben, der in Preußen gegenüber den alten Instruktionen durch die den Lehrplänen angefügten „methodischen Bemerkungen“ gemacht ist, da sie sachlich, weise und maßvoll gehalten sind und innerhalb ziemlich weiter Grenzen der persönlichen Neigung des Lehrers genügenden Spielraum lassen. Die Bestimmungen über Privatunterricht sind am schärfsten und klarsten in Österreich, wo allen Gymnasiallehrern, deren Gehalt aus öffentlichen Mitteln bestritten wird, das Erteilen von Privatunterricht in sogenannten Nachstunden untersagt ist. Die Vorschriften für Klassenlehrer und die Lehrer im allgemeinen gehen in Preußen viel zu sehr ins einzelne und stempeln jene, wie z. B. in Pommern, zu pädagogischen Übermenschen. Schlichter, einfacher und sachgemäßer lauten in den außer-

Digitized by Google

preufsischen Staaten und in Österreich die Anweisungen für Klassenlehrer. Von den meist als pflichtmäfsig anzusehenden persönlichen Besuchen bei auswärtigen Schülern durch Direktor und Lehrer hält Verf. wenig. Die wissenschaftlichen Beilagen bei den Schulberichten sollen beibehalten werden. Zum Schlufs wendet Verf. sich gegen die Meinung, dafs für die Ausübung unseres Amtes Dienstinstruktionen überhaupt nicht nötig seien. Denn erst durch kurze, klare Bestimmungen von einheitlichen Vorschriften werde ein wirklich einmütiges Zusammenwirken von Direktor und Lehrern möglich.

Wermbter hat in RhS. *Aufstellungen über die höheren Schulen Preufsens* und über die Verteilung der an ihnen tätigen akademisch gebildeten Lehrer nach ihren Hauptbefähigungen und zwar nach dem Stand vom 1. November 1901 gemacht. Darnach stehen zunächst die gymnasialen Anstalten mit 343 den realistischen mit 255 weit voran, und ganz besonders ist dies für den Osten der Fall, wo die Verhältniszahlen sind 17 : 7 für Ostpreufsen, 18 : 10 für Westpreufsen, 22 : 10 für Pommern und 19 : 2 für Posen. Dagegen sind in Brandenburg (46 : 49), Schleswig-Holstein (13 : 20), Hessen-Nassau (20 : 27) die realistischen Anstalten stärker vertreten, in Hannover (28 : 27) halten sie sich fast die Wage, während auch in der Rheinprovinz (59:42), in Schlesien (41:17), Sachsen (29 : 24) und Westfalen (31 : 20) ein entschiedenes Überwiegen der humanistischen Anstalten zu verzeichnen ist. Auch stellt Wermbter die Tatsache fest, dafs in den Mittel- und Westprovinzen sehr viel mehr Bewegung auf dem Gebiete des höheren Schulwesens herrscht als im Osten; in der Provinz Posen herrscht völliger Stillstand, und Reformschulen sind bis dahin nur in Danzig eingerichtet worden. Aus einer Übersicht über die Lehrer nach ihren Hauptbefähigungen ergibt sich seit 1882 ein Rückgang im Anteil der Altsprachler (41,8 v. H., 36,5 v. H. und 31,6 v. H.) und eine Zunahme in dem der Neusprachler (10,7, 19,1, 22,9), während die sonstigen Zahlen keine erheblichen Verschiebungen zeigen. Anderseits lehren die Zahlen auf das unzweideutigste, wie sehr an den wirklich herrschenden Stellungen die Humanisten das Übergewicht haben; denn sie haben unter den Direktorstellen an Vollanstalten 87,2 v. H. und unter den Provinzialschulratsstellen 84,6 v. H. aller Stellen inne. Aus einer Zusammenstellung, wie hoch sich in den verschiedenen Lehrbefähigungen das Verhältnis der gehobenen Stellen zu der Gesamtzahl darstellt, ergibt sich die bevorzugte Stellung der Humanisten, insbesondere der Altsprach-er, während Neusprachler, Mathematiker und Naturwissenschaftler immer ungünstigere Beförderungsaussichten aufweisen.

Im Kampfe um die Herrschaft in der Schule ringen mittelalterliche und neue Gedanken um den Sieg. Für die *Befreiung der Volksschullehrer von der geistlichen Herrschaft* tritt Beyhl ein, indem er diese aus sittlichen, pädagogischen und kirchlichen Gründen auf das nachdrücklichste bekämpft.

Digitized by Google

Drewke behandelt in seiner Schrift: *Die natur- und kulturgemäfse Schulverwaltung* die Bedürfnisfrage, den Grundsatz der Selbstverwaltung, die Träger der Schulaufsicht, das Verhältnis der Schule zu den einzelnen Gesellschaftsordnungen: Kirche, Staat, Gemeinde und Familie, den Religionsunterricht in der Volksschule und die Organisationsfrage. Er stellt die Forderung, dafs die Beaufsichtigung der Erziehung und des Unterrichts mit der ganzen geistigen Kultur des Volkes verwachsen sein müsse, dafs aber der Kulturstaat sich in Schulsachen nicht von der Politik, sondern von der Pädagogik und Ethik leiten lassen müsse. Die Aufsichtsfrage könne nur vom pädagogischen Standpunkt durch Schaffung einer Einrichtung, die eine pädagogische Autorität darstelle, gelöst werden.

Aus dem geschichtlichen Rückblick, den Roller anstellt, um das *Bedürfnis nach Schulärzten für höhere Lehranstalten* zu beweisen, ergibt sich, dafs trotz der entgegenstehenden Schwierigkeiten wesentliche Ergebnisse erzielt sind. In einer ganzen Zahl gröfserer und mittlerer deutschen Städte sind schulärztliche Einrichtungen getroffen worden. Frankfurt a. M. stellte 1883 zuerst einen Schularzt an; 1899 waren dort elf Schulärzte tätig. Andere Städte sind gefolgt. Aber überall kommt der Schularzt nur den niederen Schulen zu gute. Zur Aufrechthaltung guter gesundheitlichen Verhältnisse in den Schulen ist eine tüchtige Ausbildung der Lehrerschaft, auch der akademisch gebildeten Lehrer in der Gesundheitspflege notwendig. Für diese Lehrer müsse auf der Hochschule hygienischer Unterricht von einem erfahrenen Fachmann erteilt und zum Prüfungsgegenstand erhoben werden. An diese vorbereitende Stufe der Vorbildung soll sich die vertiefende und erweiternde im pädagogischen Seminar und daran spätere Fortbildungskurse schliefsen. Dem Schularzt weist er drei Hauptgebiete zu: Hygiene des Unterrichts, des Schulgebäudes und seiner Einrichtungen und die Hygiene der Schulkinder. Bei der ersten unterscheidet er diejenige der Lehrmethode und diejenige der Lehrmittel. Bei jener handelt es sich um die Überbürdungsfrage, um die Zahl der täglich den Schülern zufallenden Unterrichts- und häuslichen Arbeitsstunden für die Schule. Eine Mitarbeit des Anstaltsschularztes bei Aufstellung des Stundenplans lehnt Roller ab, da sie dem Leiter der Schule nur hinderlich sein würde, ebenso die Forderung übereifriger Schulhygieniker, dafs der Schularzt jederzeit dem Unterricht beiwohnen könne, um darauf zu achten, ob der Schüler auch richtig sitze. Also in Fragen allgemeiner Natur ist die hygienische Überwachung des Unterrichts nicht Sache des Schularztes, ebenso ist dieser bei der Hygiene der Lehrmittel überflüssig. Dagegen ist die Hygiene des Schulhauses und seiner Einrichtungen, sowie die Überwachung der Schulkinder die eigentliche Domäne des Schularztes. Hat Verf. auch hauptsächlich hessische Verhältnisse im Auge, so pafst doch sehr viel von seinen Ausführungen auch für andere deutsche Staaten, und umsomehr kann manches zur Berücksichtigung empfohlen werden, als gerade Hessen auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege vielen Staaten voraus ist.

Digitized by Google

Auch Leubuscher tritt für *staatliche Schulärzte* ein, indem er dabei besonders die Einrichtungen berücksichtigt, die im Herzogtum Meiningen getroffen sind. Auf Grund einer Anweisung der Regierung sind 1900 sämtliche Schulkinder und sämtliche Volksschulgebäude des Landes untersucht worden, so dafs die ersten schulärztlichen Berichte ein umfassendes Bild des allgemeinen Gesundheitszustandes der Meininger Schuljugend und auch des Einflusses der häuslichen und industriellen Verhältnisse auf die Kinder bieten. Aus den Berichten ergibt sich auch, dafs die gesamte Lehrerschaft der Volksschulen die Einrichtung ausnahmslos freudig begrüfst hat und den Ärzten bei den Untersuchungen hilfreich zur Seite gestanden hat. Sind diese naturgemäfs auch nicht ohne Störungen abgegangen, so dürfte doch der Gewinn für das körperliche Wohl der Kinder diesen Nachteil reichlich aufwiegen.

Auf Grund der Berichte schildert der Verf. nun die Ergebnisse der Untersuchung und zwar nach den einzelnen Kreisen des Herzogtums, wobei die städtische und ländliche Jugend getrennt behandelt wird. In betreff der Volksschulen ist von allgemeiner Bedeutung die Frage nach dem Vorhandensein der Lungentuberkulose unter der Schuljugend. Und da bemerken die Schulärzte gerade für diejenigen Bezirke, in denen jene Krankheit unter den Erwachsenen sehr häufig ist, dafs die Krankheit bei den Schulkindern aufserordentlich selten gefunden ist. Unter 1216 Schulkindern der Stadt Meiningen wurde sie nur in zwei Fällen festgestellt, während vier andere verdächtige Katarrhe aufwiesen; unter 1338 Schulkindern des Landkreises Meiningen fanden sich ebenfalls nur zwei tuberkulöse. Anderseits sind Herzkrankheiten sehr häufig festgestellt worden, besonders im Werratal. Auch das stellenweise häufige Vorkommen von Brüchen gibt zum Nachdenken Veranlassung.

Für die höheren Schulen sind erst die Berichte über die Untersuchungsergebnisse an dem Gymnasium und dem Realgymnasium in Meiningen verwertet worden. Hier fällt vor allem die grofse Zahl der mit Sehstörungen behafteten Schüler auf, im Gymnasium 34 v. H., im Realgymnasium sogar 40 v. H.; dort stieg sie von 10 v. H. in VI auf 45 v. H. in O III und 52 v. H. in I, hier von 24 v. H. in VI auf 52 v. H. in O III und 83 v. H. in I. Auch ist festgestellt, dafs die schwereren Formen der Kurzsichtigkeit sich gerade in den höheren Klassen finden. Auch die Zahl der Herzkranken war bedenklich hoch. Hier konnte festgestellt werden, dafs die Schüler, die angestrengter radfahren, an einer Störung der Herztätigkeit leiden, so dafs der Untersuchungsarzt Gelegenheit genommen hat, auf die Gefahren des übermäfsigen Radfahrens in ernster Weise aufmerksam zu machen und in Mitteilungen an die Eltern bei vorgefundenen Störungen ausdrücklich vor dem Radfahren zu warnen. Diese Beispiele zeigen, wie segensreich der Schularzt innerhalb bestimmter Grenzen wirken kann, und dafs die Schularzteinrichtung der Schule und der Gesundheit der Jugend nur zum Nutzen gereichen kann.

Digitized by Google

2. Lehramt.

Die soziale Stellung und Schätzung des *Lehrerberufs* beruht nach Paulsen nicht allein auf der Stellung, die er in der Gehalts- und Rangordnung des Staates einnimmt, sondern mindestens ebenso sehr auf der Stellung, die er sich selber in der gelehrten Welt zu verschaffen weifs. Die angesehene Stellung hat er sich durch seine lebhafte Teilnahme an der wissenschaftlichen Arbeit im Zeitalter des Neuhumanismus erworben. Aber heute ist dieser Anteil und damit die Stellung des Lehrerstandes in der gelehrten Welt im Sinken begriffen. Das erklärt sich einmal daraus, dafs mit dem Fortgang der Arbeit der Wissenschaftsbetrieb immer mehr ins einzelne gegangen, immer anspruchsvoller, immer ausschliefslicher geworden ist, sodann, dafs die höheren Schulen nicht mehr in dem Mafse wie in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts den Charakter von gelehrten Schulen haben, dafs die Schularbeit als Bleigewicht an den Füfsen der Lehrer hängt, dafs diese Bewegung durch Mafsregeln der Unterrichtsverwaltung gefördert ist, und endlich, dafs das Gymnasialseminar eingerichtet und zum Seminarjahr das Probejahr getreten ist. Wie ist da zu helfen? Das Bewufstsein von der Wichtigkeit der Sache mufs beim Lehrerstande, bei der Schulverwaltung und bei allen denen durchdringen, von deren Einsicht und Willen die Bewilligung der notwendigen Mittel abhängt. Die Schulverwaltung kann z. B. auf Erhaltung und Belebung des wissenschaftlichen Geistes in den Lehrkörpern dadurch einwirken, dafs sie die Wahl für die leitenden Stellen mehr nach den wissenschaftlichen Leistungen trifft. Auch ist zu wünschen, dafs der Übergang aus dem Lehramt zur Hochschule wieder häufiger werde. Die Abhandlungen für die Jahresberichte tun auch ihre guten Dienste. Dazu kann das Halten von Vorträgen allgemein-wissenschaftlichen Charakters kommen, wie solche z. B. in Steglitz durch die Lehrer für die Schüler der oberen Klassen gehalten sind. Vor allem aber mufs der Lehrer entlastet werden, d. h. die allgemeine Last mufs vermindert werden, nicht nur der einzelne zum Zweck bestimmter wissenschaftlichen Arbeiten.

Gegen diese Ausführungen wendet sich Worms, indem er die Frage zu beantworten sucht: *Wonach bemifst sich die Tätigkeit des Lehrers als wissenschaftlich?* Wodurch hat der wissenschaftliche Lehrer seine Zugehörigkeit zum Gelehrtenstande zu beweisen? Gewifs solle der Lehrer wissenschaftlich arbeiten; aber nach der Art, wie der Lehrer das so Erreichte im Unterricht für die Schüler und an den Schülern nutzbar zu machen verstehe, darnach allein bemesse sich sein Wert als wissenschaftlicher Lehrer, dadurch allein beweise er seine Zugehörigkeit zum Gelehrtenstande. Wolle der höhere Lehrer seiner Aufgabe voll genügen, so müsse er mit den Fortschritten seiner besonderen Wissenschaft in engster Fühlung bleiben und müsse mit den Grundlagen und Mitteln für den Fortschritt seiner Wissenschaften immer mehr vertraut werden. Dann sei die tägliche Arbeit des höheren Lehrers die des Gelehrten; damit

Digitized by Google

zeige er sich als zum Gelehrtenstande gehörig in vollgültiger Weise. Wenn man verlange, der Lehrer solle sich mehr an der Veröffentlichung wissenschaftlicher Arbeiten beteiligen, weil dadurch sein Stand sich eine höhere Achtung erwerbe, so sei das nichts anderes als, der Stand an sich und seine Berufstätigkeit könne die Achtung nicht beanspruchen, es müsse noch etwas hinzukommen, was an sich nicht mit der Aufgabe des Standes zusammenhänge. Gegen solche Auffassung müsse aber entschieden Widerspruch erhoben werden, wenn der höhere Lehrerstand mit innerer Berechtigung die Forderung auf Gleichstellung mit den anderen gelehrten Ständen aufrechterhalten wolle. Die Tätigkeit des Lehrers an sich sei vollgültiger Beweis für seine Zugehörigkeit zum Gelehrtenstande, schriftstellerischer Tätigkeit bedürfe es dazu nicht. Wenn früher solche schriftstellerische Tätigkeit in ausgedehnterem Maſse als heute geübt worden sei, so erkläre sich das ungezwungen und vollauf aus der Verschiedenheit der Ziele und der Art des Unterrichts und der dadurch bedingten Art der Vorbereitung einerseits, aus sonstigen sich mehrenden Berufspflichten anderseits.

Zur *Programmabhandlung* nimmt teilweise unter Widerlegung der von Paulsen in dem Jb. XVI, 53 ff. angezeigten Aufsatze für die Notwendigkeit der Programmabhandlungen geltend gemachten Gesichtspunkte Pietzker Stellung, indem er möglichst objektiv die für die Einrichtung wie gegen sie sprechenden Gründe würdigt. Seine Ausführungen über die wissenschaftliche Beilage faſst er dahin zusammen, daſs diese längere Zeit hindurch eine wirkliche Berechtigung gehabt habe und zwar gerade auch in der Form, die sie im Widerspruch zu dem durch die ursprünglichen Verfügungen ihr vorgeschriebenen Ziel tatsächlich angenommen hatte, nämlich in der Form der Abhandlung über einen streng wissenschaftlichen Gegenstand, daſs die Forderung, allgemein fesselnde Gegenstände in volkstümlicher Darstellung zu behandeln, in dem ausnahmslosen Umfange, in dem sie erhoben ward, von vornherein unberechtigt war, und daſs unter den gegenwärtigen Verhältnissen für die Aufrechthaltung der ganzen Einrichtung keinerlei Bedürfnis bestehe, insbesondere durch ihre Beseitigung die wissenschaftliche Höhe des höheren Lehrerstandes keinerlei Rückgang erfahren würde. Die gegen die Schulnachrichten erhobenen Bedenken macht er sich nur teilweise zu eigen. Während er die Mitteilungen an die Schüler als einen irgendwie ins Gewicht fallenden Umstand nicht anerkennen kann, gesteht er die Verpflichtung einer gewissen Rechenschaft der Öffentlichkeit gegenüber zu. Hinsichtlich des Abschnitts „Lehrverfassung“ will er die hier eingeflochtene Übersicht über die Unterrichtsverteilung unter die einzelnen Lehrer, über die stets wechselnden Elemente des Unterrichts, die im Schuljahr gelesenen Schriftsteller und die Aufgaben für die Aufsätze in den oberen Klassen und für die mathematischen Arbeiten der Reifeprüfung beibehalten wissen. Die Mitteilungen der Verfügungen der vorgesetzten Behörden könnten fortbleiben. Unter „Chronik der Schule“ gehören in keiner Weise die persönlichen Verhält-

Digitized by Google

nisse der Lehrer, wohl aber die im Schuljahr etwa vorgekommenen Änderungen im Lehrkörper, Neuerungen in äufseren Dingen, sowie vor allem die Schulreden, die bei Einführung eines neuen Anstaltsleiters gehalten worden sind. Nicht verzichten will er auf die statistischen Mitteilungen, auf die Angaben über Zunahme der Lehrmittel und über die an der Schule vorhandenen Stiftungen und Unterstützungen — und alles dies nur für den Zweck, die Fühlung von Schule und Elternhaus inniger zu gestalten.

„Von uninteressierter Seite eine objektive Darstellung" der *Oberlehrerfrage* zu geben, hat Franz Eulenburg unternommen. Er fafst sie als soziale Frage auf und behandelt sie im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Aufwärtsbewegung der Nation. Er entwickelt zunächst die Gründe für das Bestreben der Oberlehrer nach Gleichberechtigung mit den höher bewerteten akademisch gebildeten Ständen, wobei er sehr anerkennend der Verdienste Schröders gedenkt, um alsdann ausführlicher auf die Verhältnisse der Oberlehrer einzugehen. Er behandelt die Studienzeit, die Wartezeit, die Beförderungsverhältnisse, die Überlastung, die Sterblichkeit, stellt dabei einen Vergleich mit anderen Berufen an, bespricht die Amtsdauer und das Ausscheidealter, die Finanzverhältnisse und die Finanzgebarung und die Schulgeldreform und fafst das Ergebnis seiner unter sorgfältiger Benutzung der einschlägigen Schriften geführten Untersuchung in folgenden Forderungen zusammen: 1. Schaffung einer statistischen Stelle im Kultusministerium, die die Angaben für das höhere wie niedere Schulwesen dauernd bearbeitet. 2. Anstellung von Schulärzten, die regelmäfsig über die das gesundheitliche Gebiet berührenden Fragen zu berichten haben. 3. Herabsetzung der Pflichtstundenzahl auf 18—20 Stunden. Es sei hierbei vor allem auch der Umstand zu erwägen, der jetzt so leicht aufser acht gelassen werde, dafs notwendig bei Ausdehnung der Quantität die Güte des Unterrichts leide. Bei Bemessung der Stundenzahl müsse die Schwierigkeit des Unterrichtsfaches, die Schülerzahl und die Belastung durch Korrekturen angerechnet werden. 4. Beschränkung der Zahl der Hilfslehrer auf ein bestimmtes Mafs, das sich zu richten habe nach der Schülerzahl jeder Anstalt, Anrechnung der Hilfslehrerdienstzeit auf das pensionsfähige Besoldungsdienstalter und Erhöhung der Vergütungen für die Hilfslehrer. 5. Regelung der Vertretung für erkrankte und sonst behinderte Lehrer nach festen Grundsätzen. 6. Neue Regelung der Gehaltsverhältnisse: Erhöhung des Anfangsgehalts auf 3000 Mk., schnelleres Steigen im Anfange, so dafs in zehn Jahren das mittlere Gehalt von 4500 Mk. und mit 21 Dienstjahren das Höchstgehalt von 6600 Mk. erreicht werde. 7. Neue Regelung der Schulgeldsätze nach dem Grundsatz der Leistungsfähigkeit. 8. Einrichtung eines festen Studienplans für die Universitätszeit oder Einführung einer Vorprüfung.

Besonders ungünstig liegen die *Besoldungsverhältnisse der bayerischen Oberlehrer*. Während in vielen anderen deutschen Staaten die höheren

Digitized by Google

Lehrer zur Zeit gut, die Richter noch besser besoldet werden, sind Lehrer und Richter gegenwärtig in Bayern gleich schlecht bezahlt. Denn das Anfangsgehalt beträgt 2460 Mk., das nach 3 Jahren auf 2820, nach 5 Jahren auf 3180, nach 10 Jahren auf 3360 Mk., nach 15 Jahren auf 3540 Mk. steigt. Für Lehrer an Realschulen und die meisten Lehrer an Gymnasien sind 3958 Mk. das höchst erreichbare Gehalt. Zutreffend hat deshalb der Finanzminister schon 1901 die Lage mit den Worten gekennzeichnet: „Wir kommen dahin, dafs die tüchtigeren Kräfte entweder in den Staatsdienst gar nicht mehr eintreten, oder davonlaufen.“ Gegenüber manchen anderen deutschen Staaten haben die bayerischen höheren Lehrer zwei Vorzüge, dafs nämlich in Bayern schon längst der gesamte wissenschaftliche Unterricht von akademisch gebildeten Lehrern erteilt wird, und dafs im grofsen und ganzen bereits seit 1872 die Gleichstellung zwischen höheren Lehrern und Richtern anerkannt ist.

Digitized by Google

III.

Evangelische Religionslehre

H. Petri.

I. Der Unterrichtsbetrieb. Allgemeines.

Es darf wohl als ein erfreuliches Zeichen für die wachsende Teilnahme, die immer weitere Kreise dem evangelischen Religionsunterricht entgegenbringen, angesehen werden, dafs die Zahl der längeren und kürzeren Aufsätze sich mehrt, die in Tageszeitungen und Monatsschriften einem gröfseren Publikum die Ziele und Aufgaben, die Schwierigkeiten und Methoden unseres Faches darzulegen suchen. Freilich, wären der Schwierigkeiten nicht gerade in unserer Zeit so viele, würde der Religionsunterricht an den höheren Schulen nicht von rechts und links vielfach mit grofsem Mifstrauen betrachtet, ja oft für alle möglichen Mifsstände im kirchlich-religiösen Leben verantwortlich gemacht, so würde ihm wohl kaum die allgemeine Teilnahme in diesem Mafse gehören. Und so spiegelt sich denn in der eben konstatierten Tatsache auch die Schwierigkeit unserer Lage deutlich wieder. Wenn man aber sieht, wie deutlich die Mifsstände im Betriebe unseres evangelischen Religionsunterrichts erkannt und anerkannt werden, wie eifrig zahlreiche Fachgenossen sich bemühen, sie abzustellen, dann darf man doch hoffen, dafs es gelingen werde, der Schwierigkeiten Herr zu werden und dem evangelischen Religionsunterricht seine alte Stelle in der Ausbildung unserer gebildeten Jugend zu erhalten. Es ist mir nicht möglich, in diesem Bericht über derartige allgemeine Erörterungen vollständig zu sein; besonders wird es immer mehr oder weniger vom Zufall abhängen, ob mir ein Aufsatz aus der periodisch erscheinenden Presse bekannt wird; bei der unendlichen Zersplitterung dieser Art von Literatur heutzutage entgeht einem so manches. Doch hoffe ich, dafs ich das Wichtigste gesehen habe; und der Bericht über die gröfseren Aufsätze wird die wichtigsten Gesichtspunkte hervortreten lassen. Auch weise ich neben der ZeRU. wieder hin auf die *Monatsschrift für die kirchliche Praxis,* die auch in ihrem zweiten Jahr-

Digitized by Google

gang dem Religionsunterricht dient und besonders in den Notizen in jeder Nummer auf manche Erscheinung der Tagespresse kurz hinweist.

Im Dezemberheft des 1901-Jahrganges der Preufsischen Jahrbücher veröffentlicht der Bromberger Religionslehrer Hans Richert einen längeren frisch geschriebenen Aufsatz über den *Religionsunterricht erwachsener Schüler*. Woher der augenscheinliche Mifserfolg des Religionsunterrichts bei unseren gebildeten Männern? Nicht daher, dafs das Christentum als Religion im modernen Kulturleben keinen Resonanzboden mehr hätte und etwa durch die Moral zu ersetzen wäre. Nicht im Gegenstande des Unterrichts liegt der Fehler, sondern in der Methode, „weil der Lehrer die eigentümliche Psychologie des religiösen Lebens verkennt, weil er die religiöse Stimmung des erwachsenen Schülers, seinen geistigen Besitz und seine sittliche Qualität falsch beurteilt". Der RU. erwachsener Schüler soll sich von dem jüngerer Schüler nicht nur durch erhöhte intellektuelle Ansprüche unterscheiden, sondern vor allem die inzwischen in aller Stille vollzogenen Umwälzungen im Seelenleben des Jünglings berücksichtigen, die eine ganz andere Behandlung nötig machen. Die stärkste dieser Revolutionen ist der Eintritt der Pubertät (vgl. Schopenhauer), und infolge davon die individuelle Erfahrung der Sünde, die ein tieferes Erlösungsbedürfnis auslösen kann, dessen Befriedigung durch den Unterricht dem Schüler die Religion zur Herzenssache macht. Noch schwieriger ist eine andere Revolution, die die höhere Schule, wenn sie selbständiges Denken erzielen will, geradezu herbeiführen mufs: der Einbruch der Reflexion in die ererbte und anerzogene Vorstellungswelt, „jene Periode der Aufklärung, in der, wie Hegel sagt, das Denken das Gemüt und den Himmel leer macht". Und diese notwendige Krisis bringt Erschütterungen mit sich, von denen gerade die traditionell übermittelte Religion am meisten bedroht wird. Die landläufige Praxis wendet zwei Mittel an, um in diesem Flufs des geistigen Inhalts die Religion zu erhalten und zu sichern. Entweder man sucht die Religion zu isolieren (hier wird die moderne Halbheit, die dumpfe Niederung der staatlich und gesellschaftlich approbierten Staatsreligion, wie sie in der Jesuitenerziehung auf ein System gebracht, aber auch in evangelischen Kreisen weit verbreitet ist, trefflich gegeifselt), oder man sucht den Strom durch Autorität einzudämmen, die Autorität der Kirche, des Bekenntnisses, der Reformatoren, der heiligen Schrift als Damm gegen die Fluten der Negation aufzurichten; beides zum Schaden der Religion selbst. Denn bei aller hohen Bedeutung der Autorität für den Gläubigen hat bei dem Zweifler schlechterdings keine dogmatische Theorie, sondern allein pädagogisch-psychologische Erwägung zu entscheiden. Echter, ernster Zweifel mufs sich äufsern dürfen, sonst ist sicher die erste Tat der erlangten Freiheit, den verhafsten Zwang gründlich abzuwerfen. „Das Feuer des Zweifels, das lange im Verborgenen geschwelt hat, bricht nun als lodernde Flamme des Unglaubens hervor und brennt, bis das religiöse Leben gründlich ausgebrannt ist." Unter diesen Umständen haben ernste Christen den RU. in den oberen Klassen

Digitized by Google

ganz abschaffen oder ihn in die Hände der Kirche legen wollen. Verf. will untersuchen, ob er wirklich so unfruchtbar sein muſs, ob er, der der Idee nach den Bau des Lehrplans der deutschen Schule, wie sie von den Reformatoren gedacht war, krönen sollte (Wiese), wirklich die Rolle eines Fremdlings unter den übrigen Lehrgegenständen spielen muſs. Der Verf. ist dieser Meinung nicht und nennt als erstes Heilmittel gegen die Schäden die Konzentration: religiöse Orientierung der Naturwissenschaften und damit Befreiung des RU.s von dem Ballast unfruchtbarer apologetischer Versuche und religiöse Betrachtung der modernen Naturwissenschaft (Reinke, Die Welt als Tat); Konzentration der Kirchengeschichte, die die Weltgeschichte als das Weltgericht, aber auch als Heilsgeschichte betrachten soll (Sohm, Harnack); Verständnis der Antike als einer Vorstufe zum Christentum; Bereicherung und Belebung der Bibellektüre und der Glaubenslehre durch die moderne Literatur, Geschichte und Personen der Dichtung (Paulus, Augustin, Luther Brennpunkte ihrer Zeit!). So kann der RU. den Schüler für religiöse Fragen wohl interessieren, Achtung vor dem Christentum erzeugen, sogar Gefühlsregungen auslösen. Aber damit ist seine Aufgabe noch nicht erschöpft. Wenn auch im tiefsten Grunde die Religion nicht lehrbar ist, wenn auch der Vorgang der Geburt des religiösen Lebens geheimnisvoll in den metaphysischen Tiefen der Menschenseele sich vollzieht und aller psychologischen Analyse sich entzieht, so wissen wir doch aus Erfahrung, daſs ein normaler Verlauf gehemmt und gestört werden kann, und daſs anderseits günstige Vorbedingungen geschaffen werden können. Beides kann der RU. leisten. Zuerst muſs er die religiösen Gedanken aus dem Banne der Gewohnheit und der Sitte befreien, die Macht der Phrase und unverstandenen Formel brechen, die religiösen Formeln und Vokabeln mit Inhalt und Leben erfüllen. Sodann muſs er die Religion aus dem Banne des Traditionellen und der Sitte befreien. Religion ist nicht eine selbstverständliche, durch Familie, Sitte, Nation, Konfession gegebene Gröſse, sondern eine freie Tat der Persönlichkeit, das Christentum eine Weltanschauung neben anderen möglichen, die möglichst objektiv dargestellt werden müssen; keine, auch das Christentum nicht, kann als logisch zwingend nachgewiesen werden, alle sind Ausdruck eines Glaubens. Und damit wird der Schüler aus dem Banne des Intellektualismus befreit, sein Vertrauen in die Macht des logischen Denkens erschüttert. Und das Universalmittel hierzu: mehr Kant! Kant vor allem kann den Bann brechen, Selbstentscheidung lehren, dem Glauben sein unerschütterliches Recht sichern, Kant, dessen tiefste Gedanken dem Christentum nicht fremd sind, sondern eine Interpretation des Paulinischen Wortes 1. Kor. 1, 21. „Dieser gewaltige Retter der Religion“ muſs auch für den RU. nutzbar gemacht werden. Nicht so, daſs Kantische Philosophie getrieben wird, aber so, daſs der reifere Schüler es lernt, seine Stellung zur Religion sei für ihn eine entscheidende sittliche Frage. „In dem Alter, in dem die Reflexion sich zu regen beginnt, reicht es nicht mehr hin, die christliche Wahrheit einfach

Digitized by Google

zu bezeugen, sondern es gilt, sie nach ihren festen Gründen und ihrer inneren Notwendigkeit darzulegen. Dafs damit noch lange nicht alles getan sei und das eigentliche und letzte Ziel des RU.s damit noch nicht erreicht werde, ist mir wohl bewufst" (Thomasius). Soll der RU. so günstige Vorbedingungen für die christliche Gewifsheit schaffen, so mufs die induktive Methode vorherrschen, nicht die notwendig deduktive der Dogmatik. Die Probleme müssen in der Vorstellungswelt des Schülers entstehen, bis sie ihre Lösung in der heiligen Schrift finden. Und der ganze Unterricht mufs christozentrisch sein: im geschichtlichen Jesus soll der Schüler das Wort verstehen lernen: wer mich siehet, der siehet den Vater. In einem letzten Abschnitt spricht sich der Verf. noch aus über die sittliche Aufgabe des RU.s: Das Evangelium kein neues, reineres Gesetz, sondern neues Motiv des Handelns (Luthers Freiheit eines Christenmenschen), und spricht endlich beherzigenswerte Worte über eine Prüfung in der Religion. Er tritt ein dafür, dafs das Wort des Religionslehrers für die Beurteilung der sittlichen Reife in die Wagschale falle und dafs direkter Unfleifs in der allgemeinen Zensur zum Ausdruck komme, will aber nicht, dafs das gedächtnismäfsig angeeignete Wissen dem Schüler als das Entscheidende vor Augen trete; das verrücke den Schwerpunkt des Unterrichts. „Das Beste und Tiefste verliert an Wert wenn es Gegenstand der Repetition, der Einübung wird. Der Gedanke an eine Prüfung drängt sich störend hinein in das Bestreben, von Mensch zu Mensch zu reden." Möchten die beherzigenswerten Ausführungen Richerts von den Fachgenossen beachtet werden und den „Laien" die Überzeugung geben, dafs in unsern Kreisen die Not der Zeit und die Schwierigkeit der Verhältnisse gar manchem heifs auf dem Herzen brennt!

Im Januar- und Februar-Heft der neuen Zeitschrift des Grafen von Hoensbroech „Deutschland" schreibt W. Bornemann über den *Religionsunterricht in den Schulen*. Schon die Tatsache, dafs es einer der ersten Fachmänner, der langjährige Leiter des „Kandidatenkonviktes" in Magdeburg, am Kloster Unser Lieben Frauen, der auch später als Professor der praktischen Theologie in Basel unserem Fach seine Teilnahme geschenkt hat, ist, der hier zu Worte kommt, veranlafst uns, auf die Ausführungen näher einzugehen. Bornemann will, im Unterschied von den eben wiedergegebenen Erörterungen in den Preufsischen Jahrbüchern, nicht von den Hemmnissen reden, die heute dem RU. im Wege stehen; „sie sind allgemein bekannt und empfunden, besonders aber werden sie vom Stande der Religionslehrer selbst durchaus gewürdigt". Er will nur im allgemeinen über das Gebiet des RU.s orientieren und über einige der brennendsten Fragen zum Nachdenken anregen. Und auch der weitere Leserkreis dieser Aufsätze wird aus den Darlegungen den Eindruck empfangen haben, „dafs auf diesem Felde weder Erstarrung noch Verzweiflung herrscht, sondern frisches Leben und Ringen, Bewegung und Fortschritt". — In einem ersten Abschnitt geht Bornemann davon aus, dafs das religiöse Leben und Interesse in unserm Volke, das in den siebenziger

Digitized by Google

Jahren seinen Tiefpunkt erreicht hatte, seitdem langsam wieder gestiegen ist, und macht das an einer ganzen Reihe von Erscheinungen des öffentlichen Lebens der letzten Jahrzehnte anschaulich, von Beobachtungen, wie sie wohl von jedem von uns bestätigt werden können. Angesichts dieser erfreulichen Entwicklung sehen sich nicht allein die „organisierten Kirchen" vor neue Aufgaben gestellt, sondern auch der Staat wird durch sie mannigfach berührt. Besonders auf dem Gebiet des RU.s der Schule will und mufs der Staat Hand in Hand mit der Kirche arbeiten, er kann und will nicht auf die Leitung des RU.s verzichten. Und dies sein Interesse hat besonders auch der preufsische Staat allezeit bewiesen, wie besonders aus den zahlreichen neuen Bestimmungen und Lehrplänen für die verschiedenen Arten von Schulen, die uns die letzten Jahre gebracht haben, deutlich hervorgeht. Und noch wichtiger ist, „dafs in den Kreisen der Fachmänner in den letzten Jahrzehnten sich ein geradezu glühender Eifer zeigt, den Anforderungen der neuen Zeit in jeder Weise gerecht zu werden". (Eigene Zeitschrift, Versammlungen, Schulbibel, Katechismusunterricht). Dabei liegt es in der Natur der Sache, dafs die verschiedensten Standpunkte und Forderungen mit guten Gründen und gleichem Recht vertreten werden können. Ja, es ist sogar ein erfreuliches Zeichen von Leben, dafs mannigfach wie die Empfindungen und Gedanken der Laien auch die Urteile und Pläne der Fachmänner sind. „Wer vermag wirkliches Leben in eine Schablone zu zwängen?!" — Ein zweiter Abschnitt erörtert die Frage, ob die Religion überhaupt lehrbar ist, durch Unterricht zu erzeugen oder zu vermitteln. Die Antwort lautet Ja, wenn sichs handelt um Kenntnisse über die Religion und die Religionen, als deutlich wahrnehmbare, selbständige Gröfsen des menschlichen Gemeinschaftslebens und der Geschichte, also um das Interesse der Bildung. Ich möchte den Satz Bornemanns: „Es ist tatsächlich ein wesentlicher Mangel an Bildung, wenn man auf einem so wichtigen Gebiet wie dem der Religion nicht orientiert ist" besonders unterstreichen, erinnere auch an den bekannten Satz Karl Hases in der Vorrede zum ersten Band der Kirchengeschichte nach akademischen Vorlesungen. Wunderbare Dinge bekommt man oft zu hören, wenn man mit gebildeten Männern auf den RU. zu sprechen kommt, den sie in ihrer Jugend vom Pfarrer und auf dem Gymnasium erhalten haben; wie mancher ist dadurch gegen alle wirkliche Religion gleichgültig oder gar feindlich geworden. Und wie dürftig sind meist die Kenntnisse, auf die sich dies vernichtende Urteil gründet! Möchte es uns doch gelingen, unsern erwachsenen Schülern die Überzeugung mit ins Leben zu geben, dafs es eines gebildeten Mannes nicht würdig ist, über Erscheinungen des Lebens zu urteilen, die er nicht kennt, auch wenn es sich um religiöse Fragen handelt. Die Schule soll und kann nicht Religion als solche lehren und mitteilen; wie der heranwachsende Christ sich zu seinem Gott stellen will, ist lediglich seine eigene Angelegenheit. Was sie aber kann und soll, ist dies, dafs sie ihre Zöglinge mit dem heiligen Respekt vor den geschichtlichen Tatsachen ausrüste, auch auf dem Gebiet

Digitized by Google

der Religion. Wirkliche Kenntnis der Geschichte der christlichen Religion, ihrer Vorstufe im Alten Bunde, ihres Eintritts in die Geschichte und ihrer Fortentwicklung und Weltüberwindung ist meines Erachtens die beste Apologetik. Diese Kenntnis ist jedem Gebildeten nötig, mag er persönlich religiöses Leben haben oder nicht; aber ich glaube mich nicht zu täuschen, wenn ich annehme, dafs es dem Christentum geht, wie allem wirklich Grofsen in der Geschichte: wer es wirklich kennen lernt, tritt ihm auch innerlich näher und näher, verliert jene unselige Gleichgültigkeit und Lauheit, die schlimmer ist als offene Feindschaft, und unter der wir noch heute so sehr leiden: und wenn Gott Segen gibt, entzündet sich wohl in manchem an religiösem Leben eines Paulus, Augustinus, Luther u. a. Helden eigenes religiöses Leben. — Freilich die Religion selbst, so führt Bornemann weiter aus, ist nicht lehrbar. Wenn der Unterricht erteilt wird im Interesse der Religion, so mufs die Antwort auf die gestellte Frage verneinend lauten. Manches beherzigenswerte Wort lesen wir hier, besonders auch über das Thema: „aller Unterricht und alle Erziehung ist Saat auf Hoffnung", was wohl von dem Religionsunterricht in besonderem Mafse gilt. — Ein dritter Abschnitt handelt von dem Verhältnis des Religionsunterrichts der Schule zu der religiösen Unterweisung durch die religiösen Gemeinschaften. Die Forderung völliger Trennung von Kirche und Staat, der Aufhebung alles staatlichen Religionsunterrichts, „die auch im Interesse alter Religiösität" oft erhoben wird, klingt sehr einleuchtend, wird aber von Bornemann mit Recht in den meisten Fällen für den Ausdruck eines einseitigen politischen Doktrinarismus oder eines ebenso einseitigen religiösen Enthusiasmus erklärt, für eine theoretische Konstruktion, deren Verwirklichung genau so grofse Schwierigkeiten mit sich führen würde, wie die gegenwärtige geschichtlich gewordene Ordnung der Dinge, vgl. Nordamerika. Freilich hat der staatliche obligatorische Religionsunterricht seine Gefahren, die nicht verschwiegen werden, die aber vermieden werden können, und die bei der pfarramtlichen Unterweisung in ähnlicher Weise vorliegen. Anderseits hat er aber auch seine Vorzüge. So erhebt sich denn immer dringender die Frage: „was für ein Recht und was für ein Interesse hat der moderne Staat, in seinem Schulwesen obligatorischen Religionsunterricht zu erteilen?" Antwort: 1. Da er dem Volke in seinem Schulwesen die allgemeine Bildung vermitteln soll und will, so hat er die Pflicht, „dabei so wesentliche Elemente des Lebens und der Geschichte, wie Religion und Christentum es trotz aller Ableugnung nun einmal sind, in entsprechender Weise zu berücksichtigen". 2. So lange die Regierung überzeugt ist, dafs die christliche Frömmigkeit und Sittlichkeit die Kraft und Gesundheit des Volkslebens fördert oder gar verbürgt, hat sie die Pflicht, dem Volke auch im Schulwesen das religiöse Verständnis nahe zu bringen und zu vermitteln. Also: Die Forderung staatlichen Religionsunterrichts ergibt sich aus dem Interesse 1. der allgemeinen Bildung, 2. der Kraft und Gesundung des Volkslebens. Da also der staatliche Religionsunterricht neben dem kirchlichen seine be-

Digitized by Google

sondere Berechtigung hat, so ist es von gröfster Wichtigkeit, dafs Ziel und Aufgabe beider in ihrer Besonderheit klar erkannt und beide Gebiete gegeneinander abgegrenzt werden. „Hat der kirchliche Unterricht die Erziehung der Jugend zur (relativ) selbständigen Teilnahme am christlichen Gemeindeleben zum Zweck, so steht der staatliche Religionsunterricht unter anderem Gesichtspunkte", wie er sich aus dem dargelegten doppelten Interesse des Staates an ihm ergibt. Er hat einen „weiteren Umfang und eine gröfsere Elastizität", „arbeitet unter allgemeineren Direktiven", „ist mehr geschichtlich als aktuell, mehr theoretisch als praktisch interessiert". Und wenn der Staat die immerhin vorhandene praktische Tendenz einmal völlig aufgeben wollte, „würde gleichwohl ein obligatorischer Religionsunterricht durchaus erforderlich sein im Interesse der allgemeinen Bildung. Er würde dann vielleicht einen anderen Charakter erhalten, mehr rein historisch und darstellend sein, aber notwendig wäre er dennoch. Denn ein gewisses Verständnis für Religion und Religionen gehört zur allgemeinen Bildung". Es folgen treffliche Ausführungen dieses Gedankens in dem oben von mir berührten Sinne. — Der vierte Abschnitt erörtert die Frage, welche Anforderungen an den RU. in den Schulen zu richten sind. Im Interesse der Bildung stellt Bornemann als Ziel „eine hinreichende Kenntnis der wichtigsten Religionen und Konfessionen, ihres Wesens und ihrer Geschichte" auf, wobei selbstverständlich das Christentum den gröfseren Raum einnimmt; „insonderheit ist eine zweckmäfsige Einführung in den Hauptinhalt der heiligen Schrift erforderlich". „Soll aber der RU. nicht nur intellektuelle, sondern auch religiöse und sittliche Förderung mit sich bringen", so mufs 1. der Lehrer eine christliche Persönlichkeit sein, der freudig seine christliche Überzeugung vertritt, „der nicht rechtgläubig, aber recht gläubig ist". Neben den an jeden ernsten Christen gestellten Anforderungen des Evangeliums ergeben sich als besondere „Winke und Warnungen" für den Lehrer: Schlichtheit, Natürlichkeit, echte Einfalt und Unbefangenheit; mannhafter Freimut und Wahrhaftigkeit; Besonnenheit und Vorsicht, nicht aus Furcht, sondern aus Liebe und Gewissenhaftigkeit. Besonders gilt das in der Verwertung der sicheren Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung für den Unterricht. „Für den letzten Erfolg aber wird der Gesamteindruck der religiösen Unterweisung auf die Jugend entscheidend sein." Darum gilt es, nicht blofs Gedanken über Religion, sondern die Religion selbst, das Christentum selbst zur Geltung zu bringen, als eine reale geschichtliche Gröfse, als eine Lebensmacht, als eine Gotteskraft. Hier erhebt sich die Frage: „was kann und soll man bei den Schülern, die doch alle noch . . . im kindlichen und jugendlichen Alter stehen, durch den RU. erreichen?" Zwei Punkte scheinen Bornemann besonders beachtenswert. 1. „Auch der RU. hat sich, wie jeder andere Unterricht, nach dem Fassungsvermögen, den Bedürfnissen, der Altersstufe, der Bildungsstufe zu richten." 2. „Man soll den Kindern keine forzierte, unkindliche Religiosität beibringen. Solche Kunststücke, die später ins Gegenteil umschlagen, über-

Digitized by Google

lasse man den Methodisten.“ Beim Kinde soll man die zarte Pflanze religösen Lebens zart anfassen, hegen und pflegen, im Jünglingsalter anleiten, „wie in der Geschichte, so auch in der Gegenwart die Ewigkeit und ihre Kräfte zu finden“. Darum mufs er Altes und Neues in seine Kreise hineinziehen, dazu Stellung nehmen, es verwerten. — In einem letzten Abschnitt gibt der Verf. noch einige Gedanken über die konkrete Ausgestaltung des RU.s in den Schulen, Winke aus der Praxis, denen ich fast durchaus zustimmen kann, während andere vielleicht hier und da anders urteilen mögen; denn wenn irgendwo, so gilt hier das Recht der Individualität. „Gerade auf dem Gebiet des RU.s sollte man, soweit es durch höhere Gesichtspunkte nicht verhindert wird, den lokalen Eigentümlichkeiten der einzelnen Schulen und Landesteile und der Bewegungsfreiheit der einzelnen Religionslehrer möglichst Raum lassen, damit der Lehrer wirklich in möglichster Unmittelbarkeit sein Bestes geben und der Unterricht den vorhandenen kirchlichen und allgemeinen Verhältnissen sich möglichst anschmiegen kann.“ Daher ist Bornemann auch kein Freund der plötzlichen Uniformierung des Lehrplans für den RU. duch die preufsischen Lehrpläne von 1892, wenn er auch ihren Inhalt für meist wohlbegründet hält. Im einzelnen spricht sich Bornemann aus über das Verhältnis des RU.s der Schule zu dem kirchlichen Pfarr- und Konfirmandenunterricht (gegen eine Befreiung der Katechumenen vom RU. der Schule, für gegenseitige Verständigung über die Verteilung des Stoffs), die sogenannten Sonntagsschulen, Schulandachten, Vermehrung der Zahl der Stunden (dagegen), Lehrbücher (Biblisches Geschichtsbuch, Bibel, Gesangbuch, Katechismus genügen, höchstens noch ein ganz knappes Lehrbuch [auch für die Kirchengeschichte?]; Besonderes Spruchbuch wird verworfen). Den Schlufs macht eine Skizze des Ganges des Unterrichts von der untersten bis zur obersten Stufe, wo der Unterricht durch eine zusammenhängende Darstellung der christlichen Glaubens- und Sittenlehre abgeschlossen werden soll, wobei jeder Zwang des Lehrers (auch die Bindung an die Augustana) vom Übel ist.

Ich schliefse hieran die Anzeige einiger Schriften, die allgemeine und prinzipielle Fragen behandeln. D. Joh. Georg Dreydorff spricht unter dem Titel *Quousque tandem?* „ein ernstes Wort wider den alttestamentlichen Geschichtsunterricht“, das die Forderung begründen soll: „Hinweg mit dem alten Kram, dessen Konservierung nicht nur nicht nützt, sondern schadet!“ Das Büchlein bringt in temperamentvoller Sprache die den Fachgenossen bekannten Einwände gegen die Verwendung des Alten Testaments in unseren Schulen, ohne jedoch sachlich Neues zu enthalten. Es ist an die Adresse des Deutschen Lehrervereins gerichtet, der sich mit ihm auseinandersetzen mag; wir haben keine Veranlassung, hier auf Einzelheiten einzugehen. — In der „Monatschrift für höhere Schulen“ veröffentlicht R. Haasen *Einige Bedenken gegen die Lektüre alttestamentlicher Geschichten in den unteren Klassen.* Es wird der Nachweis versucht, dafs „dieser alttestamentliche Geschichtsunterricht in den

Digitized by Google

unteren Klassen allmählich mit der steigenden wissenschaftlichen Erforschung des Alten Testaments und unserem feinfühligeren ethischen Bewufstsein eine crux für den Religionslehrer geworden" ist, und für diesen Satz auf die fast allgemeine Zustimmung unter den Religionslehrern gerechnet. Ich glaube doch, dafs der Verf. in dieser Hoffnung sich irrt, und dafs weitaus die Mehrzahl aller Religionslehrer, ungeachtet der auch ihnen wohlbekannten Schwierigkeiten gerade dieses Stoffes mit aller Freudigkeit den Forderungen der amtlichen Lehrpläne gemäfs mit den Sextanern die biblischen Geschichten des Alten Testaments behandelt. Wäre es anders, hätte der Verf. recht, so wäre es eine absolute Notwendigkeit, dafs die amtlichen Pläne in diesem Stück geändert würden, was ja, da die Arbeit in der von zwei vortragenden Räten im Königlich preufsischen Kultusministerium herausgegebenen Monatschrift erschienen ist, wohl zu erreichen wäre. Aus der Tatsache, dafs davon nichts verlautet, glaube ich schliefsen zu dürfen, dafs man auch an mafsgebender Stelle die Ausführungen Haasens für übertrieben hält. Folgende Erwägungen, glaubt er, berechtigen ihn zu seinem Urteil: 1. Der Unterricht in der alttestamentlichen Geschichte sei der geistigen Entwicklung des Kindes direkt schädlich, weil sie unserer Weltanschauung widersprächen, also den Schüler eine doppelte Wahrheit in sich aufnehmen liefsen, „ein Schaden, der sich früher oder später bei zunehmender Erkenntnis durch schwere Zweifel und harte innere Kämpfe bemerkbar machen wird". 2. Sachliche Schwierigkeiten bei vielen Geschichten, die der Schüler nicht zu Ende denken könne, die ihm unklar bleiben müfsten, weil kein Lehrer sie ihm genügend erklären könne. 3. Die überwältigende Menge von Wundern sei für die geistige Entwicklung unserer Kinder nicht die rechte Kost. Und wenn auch die kindliche Phantasie mit Vorliebe im Wunderbaren schwelge, so sei diesem Triebe an anderer Stelle Rechnung zu tragen, nur nicht im RU., denn was das Kind in ihm höre, fasse es nicht als ein Märlein auf; hier sei ihm alles unzweifelhafte, lauterste Wahrheit und Wirklichkeit; denn dahinein spiele sein wahrhaftiger, lebendiger Gott. — Aus diesen Gründen schade der Unterricht in der alttestamentlichen biblischen Geschichte der intellektuellen Entwicklung des Kindes. Und mit dem ethisch-religiösen Gewinn, der Hauptsache für den RU., stehe es ebenso, ja hier hebe die Not für den Lehrer recht eigentlich an; wenn auch ein kleiner Fortschritt durch die Einführung der biblischen Lesebücher gemacht sei. (Auf Sexta? Haben wir da nicht immer biblische Geschichtsbücher gehabt?) An der Geschichte Abrahams, Isaaks und Jakobs sucht der Verf. zu zeigen, dafs die sittlichen Anschauungen des Kindes völlig verwirrt werden müfsten durch die Behandlung dieser Erzählungen; dasselbe gelte auch von Mose, den Richtern und David. Zum Schlufs betont der Verf. ausdrücklich, dafs seine Bedenken sich nur gegen den alttestamentlichen Geschichtsunterricht richteten, wie er in den unteren Klassen gegeben werde. In den höheren Klassen werde man sich auf den religionsgeschichtlichen Standpunkt stellen und den alttestament-

Digitized by Google

lichen Geschichten eine ganz andere Seite abgewinnen können, von dem aber bei Kindern noch keine Rede sein könne. „So treibe man einmal zuerst Christum; danach bei reiferen Schülern zeige man, wie sich die religiösen Ideen aus den oft recht rohen Anfängen des Alten Testaments heraus durch das Medium der Propheten hindurch zu dem Evangelium Christi entwickelt haben.“ Gewifs soll man das zeigen; aber darum braucht man doch die biblischen Geschichten des Alten Testaments noch nicht über Bord zu werfen auf der untersten Stufe; nur treffe man die richtige Auswahl, dann lassen sich die freilich unleugbar vorhandenen Schwierigkeiten wohl überwinden, auf die von dem Verf. mit Recht hingewiesen ist, und die von ihm gefürchteten schlimmen Folgen brauchen nicht notwendig einzutreten und lassen sich von einem geschickten Lehrer wohl vermeiden.

Mit *Bibelkritik und Religionsunterricht* befafst sich ein Aufsatz des Konrektors Walther Hardt. Das Büchlein will den Nachweis führen, dafs weder der materiellen noch der literargeschichtlichen Kritik ein Platz im RU. gebühre, dafs aber die literargeschichtliche Kritik durch Lehrpläne und Behandlungsweise im Unterricht einen mittelbaren Einflufs auf denselben ausüben werde. Die Ausführungen über Kritik und Inspiration sind oberflächlich und bieten nichts Neues. Ernsthafter ist E. Walther, *Bibelwort und Bibelwissenschaft mit besonderer Beziehung auf den evangelischen Religionsunterricht.* Walther wiederholt zwar auch nur, was schon oft vor ihm gesagt ist; aber diese Wahrheiten müssen noch sehr oft wiederholt werden, ehe sie nicht nur theoretisch sich allgemeiner Anerkennung erfreuen, sondern auch tatsächlich im Unterricht gebührend berücksichtigt werden. Es ist in der Tat so, wie der Verf. sagt, dafs sich viele ernste Evangelische der Bibel gegenüber in einem schweren Notstand befinden, der nicht allein von der Gemeinde und dem Hause, sondern vor allem auch von der Schule empfunden wird. Er wird und kann nicht dadurch überwunden werden, dafs man offenkundige Tatsachen leugnet und „den dem 17. Jahrhundert entstammenden starren Buchstabenglauben, dem jedes Wort der Schrift eine Offenbarung und Eingebung des heiligen Geistes ist“, wieder lebendig zu machen versucht; die solches tun, sind die an dem Notstand und der Gewissensnot eigentlich Schuldigen. Nicht eher wird er schwinden, als bis es allgemein ehrlich anerkannt ist, „dafs die geschichtliche Behandlung der Schrift nicht willkürlich, sondern berechtigt, nicht entbehrlich, sondern unerläfslich ist, dafs, wenn wir ihren Weg gehen, wir nur dem Vorgange Luthers selber folgen“. Darum ist es auch mit Freuden zu begrüfsen, dafs auch die evangelischen Religionslehrer in steigendem Mafse sich mit der Frage beschäftigen, wie ein Blick in die „Zeitschrift“, sowie in die Tagesordnungen der Versammlungen evangelischer Religionslehrer in den verschiedenen Provinzen zeigt. Aus einem solchen Konferenzbericht (Provinz Brandenburg 1902) ist auch die vorliegende Abhandlung entstanden. Ich mufs es mir versagen, den Ausführungen Walthers, denen ich durchweg zustimme, hier im einzelnen nach-

Digitized by Google

zugehen, wünsche ihnen aber viele Leser. Zur Orientierung lasse ich aber die Leitsätze, in denen der Verf. seine Ergebnisse zusammenfafst, hier folgen. I. Die Bibel bildet gemäfs der grundlegenden Bedeutung, welche sie als die alleinige Quelle der geoffenbarten Heilserkenntnis für die evangelische Kirche hat, auch im evangelischen Religionsunterricht der höheren Schule den Mittelpunkt desselben. II. Der evangelische Religionsunterricht der höheren Schule leidet aber zur Zeit an einem schweren Notstand. Denn zwischen der überlieferten Unterweisung aus der Heiligen Schrift und unabweisbaren Ergebnissen der Bibelwissenschaft besteht ein noch nicht ausgeglichener Zwiespalt, der Zwiespalt blofs dogmatischer und geschichtlicher Behandlung und Verwertung der Heiligen Schrift. III. Die Lösung dieses Zwiespalts liegt in einer den Tatsachen entsprechenden Anschauung von der Inspiration der Heiligen Schrift und der rückhaltlosen Anschauung, dafs die Bibelwissenschaft als solche voll berechtigt ist. Ihre Berechtigung gründet sich A. auf die Tatsache, dafs die Überlieferung der Heiligen Schrift eine geschichtliche ist und insofern auch der wissenschaftlichen Forschung unterliegt, 1. hinsichtlich des überlieferten Inhalts, der von Irrtümern und Widersprüchen nicht frei ist, wie der Urheberschaft der einzelnen Schriften; 2. hinsichtlich der Überlieferung selber, die a) besondere wissenschaftliche Sprachkenntnisse voraussetzt, b) in der Textgestaltung die Beachtung streng wissenschaftlicher Grundsätze fordert, c) als Sammlung das Ergebnis einer geschichtlichen Entwicklung ist und daher auch einer wissenschaftlichen Prüfung unterworfen ist. B. Die Berechtigung der Bibelwissenschaft folgt aber auch aus dem Lehr- und Schriftprinzip der evangelischen Kirche, was Luthers eigene Stellung zur Heiligen Schrift bestätigt. IV. Auch für die höhere Schule besteht diese Berechtigung der Bibelwissenschaft, objektiv als Forderung der Wahrheit, subjektiv als Forderung der Wahrhaftigkeit. a) Der Religionsunterricht ist ein organisches Glied des gesamten wissenschaftlichen Unterrichts der höheren Schule als einer wissenschaftlichen Schule und darf daher nicht nach Grundsätzen behandelt werden, die den Gesetzen des übrigen Unterrichts widersprechen. b) Der evangelische Religionsunterricht darf den Charakter der evangelischen Kirche nicht verleugnen. Oder es wird ohne den in Leitsatz III angegebenen Ausgleich schliefslich die Stellung des Religionslehrers der höheren Schule als eines gleichberechtigten Mitgliedes ihres Lehrkörpers bedroht, aber auch die Stellung des Religionsunterrichts selber als eines organischen und gleichberechtigten Unterrichtsfaches im gesamten Lehrplan. V. Auch von dem pädagogischen Gesichtspunkt aus, dafs in die Schule nicht ungelöste Probleme, sondern wissenschaftlich gesicherte Ergebnisse gehören, hat die Bibelwissenschaft in der höheren Schule eine Berechtigung und damit voll Anspruch auf Berücksichtigung. Denn solcher Ergebnisse liegen genug vor, so dafs die höhere Schule, ohne ihren Charakter als einer wissenschaftlichen Lehranstalt aufzugeben, davon nicht Umgang nehmen kann. Solche sind vornehmlich: 1. Die Heilige Schrift ist nicht selber Offenbarung,

Digitized by Google

sondern nur eine Sammlung von Urkunden der Heilsoffenbarungen und Heilsveranstaltungen. 2. Die Heilsoffenbarungen und Heilsveranstaltungen bilden eine einheitliche, aber stufenmäfsige Entwicklung. 3. In der Heiligen Schrift besteht ein Unterschied zwischen dem göttlichen Offenbarungsgehalt und seiner menschlichen und zeitlichen Vermittelung. 4. Diese menschliche und zeitliche Vermittelung bewegt sich innerhalb der antiken Weltanschauung, kann daher in ihrer Fassung keine unbedingte Geltung haben, soweit sie auf dieser Weltanschauung beruht. 5. Für die Überlieferung ist der heutige Grundsatz des literarischen Eigentums ohne Bedeutung gewesen. Schriften sind unter Namen ausgegangen, welche nicht die wirklichen Verfasser bezeichnen, sondern ihnen die gröfste Wirkung sicherten, Überarbeitungen unter den bestehenden Titeln vorgenommen, spätere Zusätze in die Urschrift ohne Bedenken als ursprüngliche Bestandteile eingefügt. 6. Die Urkunden der Offenbarung, wie die einzelnen Teile derselben sind nicht alle untereinander gleichwertig. 7. Besonders sind Altes Testament und Neues Testament nicht gleichwertig, vielmehr besteht zwischen ihnen nach Jesu eignen Worten ein erheblicher Unterschied. Das ist vornehmlich a) bei der Beurteilung der Ausgestaltung der messianischen Idee, b) bei der Darstellung der Entwicklung der israelitischen Religion und Sittlichkeit zu beachten. 8. Der jetzt geltende Kanon ist das Ergebnis einer geschichtlichen Entwicklung und kann daher als Sammlung nur bedingtes Ansehen beanspruchen. 9. Die Schrift bleibt trotz ihrer menschlichen Überlieferung die reinste Norm für christliches Denken und Leben und die sicherste Anweisung zur Erlangung des Heiles in Christo. VI. Für die Art und Weise, wie die Bibelwissenschaft in der höheren Schule zu verwerten ist, gilt folgendes als Richtschnur: sie ist zu verwerten 1. im weitesten Umfange bei dem Lehrer der höheren Schule; 2. dem Schüler gegenüber mit pädagogischem Takt, mit dem Takt a) des technischen Erziehers, also mit Beschränkung auf die Grenzen und den Zweck des Unterrichts der höheren Schule, b) des sittlich-religiösen Erziehers, also zur freien Überzeugung ohne Verwirrung der Gewissen. VII. Wieweit die Bibelwissenschaft im Religionsunterricht der höheren Schule zu berücksichtigen ist, hängt ab von der Stufe, auf welcher er erteilt wird. 1. Auf der Unterstufe wäre jede unmittelbare Hereinziehung der Bibelwissenschaft ein grober Mifsgriff; dagegen ist a) in der Auswahl des biblischen Stoffes, b) in der Behandlung des biblischen Stoffes, d. h. in der Hervorhebung des religiössittlichen Gehaltes desselben, die Berücksichtigung der Bibelwissenschaft an der Stelle. 2. Auf der Mittelstufe ist eine stärkere und unmittelbare Verwertung der Bibelwissenschaft erforderlich und zwar so weit, um eine entsprechende Auswahl und Behandlung des Stoffes, besonders im Unterricht des Alten Testaments, zu sichern und ein besseres Schriftverständnis zu vermitteln durch Unterscheidung zwischen Wahrheitsgehalt der Heiligen Schrift und der zeitgeschichtlichen Fassung desselben. Über Entstehung und Verfasser der biblischen Schriften ist nur das Wesentlichste zu geben,

Digitized by Google

mehr in der Form der Tatsache, als einer eingehenden Begründung. 3. Auf der Oberstufe ist die innere Berechtigung der Bibelwissenschaft als einer Folge des evangelischen Lehrprinzips, wie ihr Wert für Begründung eines tieferen Verständnisses der Heiligen Schrift an einzelnen schlagenden Beispielen zu den in Leitsatz V hervorgehobenen Punkten in strengerer wissenschaftlicher Darstellung so weit den Schülern nahe zu bringen, als es innerhalb des vorgeschriebenen Lehrziels der höheren Schule geschehen darf.

Ursprüngliches Christentum in seiner Bedeutung für die Gegenwart von Prof. Dr. Wilh. Soltau. Wenn auch dies Buch nicht unmittelbar dem Unterricht dienen soll, so behandelt es doch Fragen, die auch wir ernst erwägen müssen, und mag deshalb hier kurz erwähnt werden. Desselben Verf.s Schrift über unsere Evangelien und ihren Quellenwert war im vorigen Jb. (S. 26) besprochen. Während es dort mehr literarhistorische Untersuchungen waren, deren Ergebnisse der Verf. weiteren Kreisen zugänglich machen wollte, haben wir es hier mit ähnlichen Problemen zu tun, wie sie Harnack in seinen Vorlesungen über das Wesen des Christentums behandelt. Soltau will vermitteln zwischen den einseitigen, „konsequenten" Vertretern der materialistischen und christlichen Weltanschauung; beide verkennen das Wesen des Christentums und die Bedeutung der Wissenschaft zugleich. Das Wesen des ursprünglichen Christentums will der Verf. allein nach dem Markus-Evangelium und nach den Herrenworten des 1. und 3. Evangeliums, sowie „nach den herrlichen sittlichen Vorschriften des Paulus" definieren. Seine Grundwahrheiten sind die Lehre vom Reiche Gottes, von einem reingeistigen göttlichen Wesen, das in innigster Seelengemeinschaft mit den Menschen lebt, welche sich den Ordnungen des Reiches Gottes anschliefsen; eine ideale Sittlichkeit an Stelle unserer Werkgerechtigkeit, Unsterblichkeit. Es stellt sich dar in einem neuen Leben des einzelnen. Es kennt keinen Dogmenzwang. Es allein kann die „überwundenen heidnischen Anschauungen, welche in den kirchlichen Bildungen fortwuchern und in erschreckender Weise um sich gegriffen haben, wirksam bekämpfen". Das sind der Judaismus, die Opfertheorie, Anthropomorphismus, Aberglaube, Materialismus, die in den christlichen Kirchen herrschen. Eine Offenbarung, welche dem Menschen sachlich Neues mitgeteilt hätte, gibt es nicht, wohl aber eine subjektive Offenbarung des Göttlichen im Gewissen, im Herzen, im Geiste des Menschen, nicht generell verschieden von der sogenannten natürlichen Offenbarung, welche Dichter, Propheten und andere Religionsstifter erfahren haben; sie allein kann unser Zeitalter vor dem Versinken in Materialismus bewahren. Für dies sein „ursprüngliches Christentum" fordert der Verf. völlige Gleichberechtigung innerhalb der historisch gewordenen christlichen Gemeinschaften; er will keine radikale Umgestaltung des Kirchentums, keine Bildung freier Gemeinden, sondern wie Christus innerhalb der mosaischen Gemeinschaft blieb, so will er das Christentum in seiner ursprünglichen Reinheit und Erhabenheit ausbreiten. Das Buch

Digitized by Google

enthält viel Treffliches, nicht blofs in der Kritik; es ist durchhaucht von echter Frömmigkeit; man merkt dem Verf. an, dafs es ihm Herzenssache ist, die Herrlichkeit des Christentums, von der, wie er sie versteht, er ergriffen ist, andern, Gleichgültigen nahe zu bringen. Trotzdem aber fehlt seinem Christentum etwas, was für mich das Wesentlichste ist: die Gewifsheit, in Jesus Christus für mich, den Sünder, Vergebung, einen gnädigen Gott und damit ewiges Leben zu haben. Es ist Christentum, was der Verf. meint, aber es ist nicht das ganze Christentum. Und damit hängt zusammen, dafs ich auch die Beschränkung, die er in Bezug auf die Quellen des ursprünglichen Christentums statuiert, für unhaltbar halten mufs. Mit dieser Einschränkung aber sei das jedenfalls vielfach anregende Buch des Historikers, der auch dem Religionslehrer manchen lehrreichen Wink gibt, den Fachgenossen empfohlen.

In einer Programmabhandlung behandelt Schröder den *Zusammenhang des Religionsunterrichts mit dem griechischen und römischen Altertume und dessen Behandlung.* Dem Verf., katholischem Religionslehrer, schwebt der katholische RU. vor, und daher ist für uns, abgesehen von Einzelheiten, die auch sonst bekannt sind, nicht viel aus der Arbeit zu holen; es ist theologisch eine ganz andere Welt, in die wir hinein sehen. Doch will ich nicht unterlassen, hervorzuheben, dafs wir mit dem Grundgedanken des Verf.s durchaus einverstanden sind, dafs nämlich die Religion nicht isoliert oder gar im Gegensatz zu den übrigen Lehrgegenständen stehen dürfe, sondern der Leitstern für den Geist und die Norm für die Auffassung der menschlichen Dinge sein müsse. Nur wird freilich die praktische Durchführung dieses Gedankens bei uns eine ganz andere Form annehmen, als auf katholischer Seite.

Es ist neuerdings wieder mehrfach die Frage behandelt worden, ob es nicht an der Zeit sei, den Religionsunterricht überhaupt abzuschaffen oder doch wesentlich zu beschränken. Die Ansichten darüber gehen freilich sehr auseinander. Ziemlich radikal und einfach ist das Verfahren, das Professor J. Rehmke in Greifswald in der MhS. vorschlägt: *Die philosophische Propädeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen.* Rehmke tritt für die obligatorische Einführung der philosophischen Propädeutik auf allen höheren Vollanstalten an. Da nun für die diesem neuen Fach zuzuweisenden zwei wöchentlichen Stunden kein Platz mehr vorhanden ist, so gibt es nur eine Möglichkeit, diesen zu schaffen, dafs man nämlich in der Prima den RU. abschafft und die dadurch frei werdenden Stunden der philosophischen Propädeutik übergibt. Der Verf. bittet, diesen anfangs verwegen erscheinenden Vorschlag mit voller Ruhe zu erwägen: der RU. lebe nur von — und diene nur dem theologischen Fachstudium. Er will den Vorschlag nicht weiter begründen, obwohl es ihm an Gründen nicht mangle. Nun, bis wir diese Gründe kennen lernen, wird man es uns Religionslehrern nicht verdenken, wenn wir uns gegen diesen Vorschlag ablehnend verhalten. Auch die Redaktion der „Monatschrift", deren Zusätze doch wohl „offiziösen" Charakter tragen,

Digitized by Google

bemerkt vorsichtig: „Dafür wird der Verf. in allen beteiligten Kreisen wenig Zustimmung finden. Schon in einer der nächsten Nummern wird eine berufene Persönlichkeit die Berechtigung des Religionsunterrichts in den oberen Klassen darlegen.“ Wir dürfen gewifs auf diese Darlegung des Organs unserer Unterrichtsverwaltung gespannt sein, die bis zum Abschlufs dieses Berichtes noch nicht erschienen ist, werden uns aber bis dahin damit zu trösten wissen, dafs unser Fach nicht nur durch die geltenden Lehrpläne geschützt und in seiner Bedeutung gewürdigt, sondern auch in weiten Kreisen mehr und mehr verstanden wird, wie die Ausführungen der angesehenen Zeischriften zeigen, über welche zu Anfang dieses Jb. berichtet ist.

Aber auch sonst ist der Ruf erhoben: *Fort mit dem Religionsunterricht!* So führt Dr. Heinrich Pudor im PA. aus, dafs die bisherige Art des Religionsunterrichts, wie derselbe fast allein die formale Seite betone und der philologischen Methode sich bediene, für bankrott erklärt werden dürfe. Die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Forschung haben an wichtigen Punkten Breschen in den religiösen Dogmatismus geschlagen, und der Glaube an das Dogma ist heute kein unbedingter und kein selbstverständlicher mehr. M. von Egidy hat mit Glück und Erfolg versucht, an Stelle der philologischen religiösen Doktrin die psychologische zu setzen, die alten Formen mit neuem Inhalt zu füllen, den Lebens- und Empfindungsgehalt aus den Dogmen herauszusuchen, und die Worte nicht als Worte, sondern als Empfindungsausdruck zu nehmen. Sollen wir nun an Stelle des Religionsunterrichts den Moralunterricht setzen? Der Verf. antwortet Nein. Denn der Moralunterricht, an Theoreme, Prinzipien, Dogmen gebunden, gehöre auf die Universität. In die Schule aber gehöre die Übung der Moral selbst, wie es keiner so klar durchschaut habe, als Montaigne. Für die reifere Jugend (vom 18. Jahre ab) mag der Unterricht in der Weise erteilt werden, dafs Fragen über die Urteile und Handlungen der Menschen gestellt werden, Gründe für und wider eine Handlung erörtert werden. Aber dem Kinde soll der wertvollste Besitz, die Naivität, erhalten bleiben; es fühlt instinktiv, was recht und gut ist; das Bewufstsein davon und die Gründe dafür wollen wir erst dem Jüngling beibringen, das Kind aber im Handeln, in der Jugend selbst sich üben lassen. Diese Lebensschule sei in den skandinavischen Ländern vielfach verwirklicht, wo dagegen der Religionsunterricht zurücktrete; auch die finnischen und englischen Schulen ständen dem nahe; meisterhaft sei die spartanische Erziehung gewesen. Bei uns gälte es, den Turnunterricht, die Jugendspiele, Handarbeit und Gärtnerei zu treiben und die vorhandenen Anfänge weiter auszubilden. Aller Unterricht sei unter den Gesichtspunkt der Moral zu stellen; „statt der formalen und philologischen Methode mufs die psychologische Methode treten“. So müsse der Unterricht in den Alten, der Kunst, der deutschen Literatur und christlichen Religion gestaltet werden. „Statt formalen Religionsunterrichts und theoretischen Moralunterrichts praktische Übung

Digitized by Google

in der Lebensführung!“ „Dies zur Debatte“, bemerkt dazu die Redaktion. Ich glaube, dafs der Verf. auf wirkliche Schäden der Gestaltung des Religionsunterrichts mit Recht hinweist, dafs aber der Betrieb des RU.s, wie er neuerdings von allen verständigen Fachgenossen gefordert und geübt wird, von diesen Vorwürfen nicht getroffen wird. Und mit dem, was der Verf. an die Stelle des RU.s setzen will, Gärtnerei, Handfertigkeit, Turnen und einem Gemisch von spartanisch-sophistisch-rationalistischer Unterweisung, kann ich mich vorerst noch nicht befreunden. Es erinnert mich gar zu sehr an die in den Philanthropinen geübte Praxis, und ich fürchte die Früchte.

Auch in der ZlS. wird diese Frage behandelt. Hier tritt Felix Liebermann in seinem Aufsatz *Religion, Moral und Schule* dafür ein, dafs der konfessionelle Religionsunterricht den Schulen genommen und von den Konfessionen innerhalb ihrer eigenen Einrichtungen und mit ihren eigenen Organen erteilt werden solle, wie in Nordamerika. (Gründe: die Schwierigkeit der Überwachung, wobei Konflikte zwischen staatlichen und kirchlichen Organen nicht ausbleiben könnten. Die öffentliche Schule, von Steuerzahlern aller Schattierungen des Glaubens und des Unglaubens unterhalten, mufs über dem Streite der Konfessionen stehen; die religiöse Unterweisung kann von den konfessionellen Organen wirksamer geleistet werden.) An Stelle des Religionsunterrichts soll in den Schulen der Moralunterricht treten, der zur Vertiefung der moralpädagogischen Aufgabe der Staatsschule dringend notwendig ist, und an dem auch gläubige Eltern ein dringendes Interesse haben. Gerade der Lebensgehalt der Religion bleibe dem Kinde schwer erfafsbar und werde erst in späteren Jahren begriffen; dann aber seien oft verhängnisvolle Gewohnheiten bereits erwachsen und festgewurzelt, die eben in ihrer Entstehung mit Beispielen, Gleichnissen, Erfahrungen und Gedanken zu bekämpfen seien. Dieser Unterricht müsse den geistigen Mittelpunkt der Schule bilden und werde auch in der französischen Volksschule seit 1882 mit Freudigkeit und Erfolg erteilt; er sei auch bei uns das unausgesprochene Verlangen Tausender von Lehrern. Auch hier bemerkt die Redaktion zu den Ausführungen des Verf.s, dafs ähnliche Gedanken auch anderwärts angeregt seien, dafs allerdings kaum zu hoffen sei, dafs sie in absehbarer Zeit bei uns Verwirklichung fänden.

Im Gm. veröffentlicht Oberlehrer Dr. theol. Kuhlmann in Paderborn *Einige Worte über das Lesen christlich-lateinischer und -griechischer Schriftsteller im Gymnasium.* Im Anschlufs an eine Ausgabe der Mahnworte des hl. Basilius an die Jugend über den nützlichen Gebrauch der heidnischen Literatur von Dr. Jos. Bach fordert er, dafs der Unterricht in den klassischen Sprachen auch geeignete Werke der christlichen Literatur berücksichtigen solle. Wieweit dies möglich sei, sollen die Philologen entscheiden; der Religionsunterricht jedenfalls habe für das Lesen solcher Werke keine Zeit. Hierzu bemerke ich, dafs es wohl Sache der Philologen sein dürfte, zu entscheiden, welche Werke der alten

Digitized by Google

Literatur sie für den Schulunterricht als geeignet erachten wollen, und dafs die Religionslehrer, wenn sie für die Lektüre religiös-bedeutsamer Werke „keine Zeit“ in ihren Stunden finden, wohl darauf werden verzichten müssen. Gerade von den Vertretern des evangelischen Religionsunterrichts aber sind längst Versuche gemacht worden und werden in immer weiterem Umfange gemacht, den älteren Schülern die Bekanntschaft mit wertvollen Erzeugnissen der altchristlichen Literatur zu vermitteln (vgl. auch diesen Jb. in früheren Jahren und unten S. 39 f.). Wenn dann Dr. theol. Kuhlmann wörtlich sagt: „Selbst“ (!) „grofse protestantische Gelehrte von unbefangenem Urteil haben sich über die Werke der Kirchenväter lobend ausgesprochen“ (!), „so der Historiker Johannes von Müller“ (!), „der Rechtslehrer Jhering in Göttingen; letzterer beklagt es sehr, dafs durch die Richtung des Protestantismus der Geist von den Werken grofser christlicher Gelehrten der älteren Zeit abgelenkt werde“, so mufs ich dies Urteil über den Protestantismus, seine Richtung und die in ihm herrschenden gelehrten und pädagogischen Bestrebungen als durch keinerlei Sachkenntnis beeinflufst und völlig unzutreffend bezeichnen, wenig am Platze in einer pädagogischen Zeitschrift, die, so viel ich weifs, einen konfessionellen Charakter nicht haben will. Oder doch? U. A. w. g.! Nur eins: Protestant ist auch Wilamowitz, der wohl den ersten Versuch gemacht hat, wie er dem Verf. vorschwebt (vgl. unten S. 40).

II. Lehrmittel.

1. Allgemeine Lehrbücher.

Von dem *Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten* von Karl L. Leimbach liegt die vierte verbesserte Auflage des ersten Teils, für die Unter- und Mittelstufe vor. Ich verweise auf meine Anzeige der dritten Auflage im Jb. XII, 13 f. mit dem Bemerken, dafs die dort charakterisierte Stellung zu den kritischen Fragen auch in der neuen Auflage beibehalten ist. Die Verbesserungen bestehen in der Beigabe einer übrigens recht mangelhaften Karte von Palästina, einigen Zusätzen und Verbesserungen und der Ersetzung der hergebrachten alttestamentlichen Chronologie durch die von Kautzsch aufgestellte: letzteres gewifs ein Fortschritt, der aber gegenüber der sonst in dem Buch festgehaltenen traditionellen Auffassung der Geschichte und der Literaturgeschichte des Alten Testaments wenig ausmacht. Das Buch wird an vielen Anstalten gebraucht und enthält auch viel Gutes. Aber mir ist unbegreiflich, wie ein Lehrer, der Schriften wie die von Kautzsch oder die in diesem Bericht besprochene Arbeit von Walther und viele andere gelesen hat, nach dem Buche unterrichten kann.

Das weitverbreitete *Biblische Lesebuch* von Schulz-Klix ist in neuer Bearbeitung von Paul Müllensiefen erschienen und den Lehrplänen

Digitized by Google

von 1901 angepafst. Das Buch zerfällt in zwei Teile, das (eigentliche) Biblische Lesebuch und das Hilfsbuch. Die erste Abteilung bringt den nach der Reihenfolge der biblischen Bücher geordneten und gegenüber den früheren Auflagen wesentlich vermehrten Lesestoff des Alten Testaments. So bietet das Buch Stoff genug auch für die prophetische und poetische Lektüre in den mittleren Klassen. Der Text ist im allgemeinen der Luthersche, wo nötig nach Kautzsch geändert. Der geschichtliche Stoff des Neuen Testaments ist auf 42 biblische Geschichten verteilt. Hier vermisse ich die im Alten Testament getroffene und bewährte Einrichtung, jeder Geschichte einen passenden Spruch vorzusetzen, der hier freilich mehrfach der Geschichte selbst entnommen werden kann. Das Buch ist brauchbar. Das Hilfsbuch enthält: Den Kleinen Katechismus Luthers (noch dem ersten Teil angehängt, der daher für Sexta und Quinta genügt). Zur Bibelkunde des Alten und Neuen Testaments. Geographisches und Historisches. Zur Geschichte des Alten Bundes. Zeit der Makkabäer. Zur Geschichte des Neuen Bundes. Zur Geschichte der Reformation. Gliederung des Katechismus. Gottesdienstordnung. Das evangelische Kirchenjahr (warum nicht lieber „christliche“?). Zur Geschichte des evangelischen Kirchenliedes von den Psalmen bis auf unsere Zeit (das, wovon auf den drei ersten Seiten gehandelt wird, kann man kaum „evangelisches Kirchenlied“ nennen). Die Art, wie der Verf. erzählt, hat mir sehr gut gefallen. Die Ergebnisse der Bibelwissenschaft werden in vollem Mafse anerkannt, ohne irgendwie durch Polemik zu verletzen. Das tritt besonders erfreulich hervor in dem IV. Abschnitt: Zur Geschichte des Alten Bundes, der zuerst eine Übersicht der biblischen Geschichte bis zu Salomos Tode (ausgehend von „der ältesten Geschichte der Menschheit, Genesis 1—11) bringt, dann „die israelitische Poesie, die israelitische Prophetie (A. ihr Wesen, B. ihre Geschichte); ferner „die Stiftshütte und die drei Tempel“; endlich „Gottesglaube, Priester und Opfer, heilige Zeiten und Gesetze Israels“, und zwar A. in der vorexilischen Zeit, B. nach dem Exil. Diese Abschnitte enthalten sehr viel geschichtlichen und religionsgeschichtlichen Stoff, aber ich glaube, fast zu viel. Es ist absolut undenkbar, dafs diese Fülle von Material (fast 60 enggedruckte Seiten) durchgearbeitet werden kann, sicherlich nicht in den mittleren Klassen, für die das Buch doch bestimmt ist. Das Gleiche gilt von dem V. Abschnitt über die Geschichte der Juden zur Zeit der Makkabäer und das Buch Daniel mit den Anhängen über die jüdische Verfassung und die Parteien im apostolischen Zeitalter; Mafse und Gewichte, Geld und Zeitrechnung im Alten und Neuen Bund (!), 22 Seiten: Das ist alles von einer Vollständigkeit und Ausführlichkeit, die sich aus dem Zwecke des Buchs nicht rechtfertigen läfst. Auch der Abschnitt über die Reformationsgeschichte und die kirchlichen Unterscheidungslehren und die Symbole erscheint für die Obertertia zu hoch. Dürftig und unzureichend ist, was über die Gliederung des Katechismus gesagt wird; dabei sind etymologische Bemerkungen, wie die Katechese, wörtlich: das „Entgegentönen“, nicht einmal

Digitized by Google

in einer Anmerkung zulässig; mindestens sollte es heifsen: der mündliche Unterricht. Für dringend verbesserungsfähig und bedürftig halte ich die äufsere Form des Buches. Sieht man, wie die Verleger etwa des Halfmann-Kösterschen Hilfsbuches und des Völker-Strackschen Biblischen Lesebuches, oder gar die Württembergische Bibelgesellschaft ihre Bücher in Druck, Papier, Kartenbeigaben, Bildern und Einband ausgestattet haben, so erstaunt man, wie ein Verleger ein Schulbuch, das doch für 6 Jahre mindestens bestimmt ist und das um seines trefflichen Inhalts willen es verdiente, auch dem Primaner noch zu dienen, so jammervoll ausstatten kann: Das Papier ist erbärmlich, dünn und brüchig, der Einband lose und unpraktisch, die Kartenbeigaben: Palästina im biblischen Zeitalter (!) und die Reisen des Paulus ganz dürftig, besonders die letztere, die übrigens auch durchaus überflüssig ist, da doch heute jeder Schüler seinen Geschichtsatlas, jede Schule ihre Wandkarte von Vorderasien besitzt. Statt dessen sähe ich lieber einige Bilder und Pläne, z. B. in dem Abschnitt über die gottesdienstlichen Altertümer. Doch das alles sind Ausstellungen, die sich leicht abstellen lassen und an dem Urteil nichts Wesentliches ändern, dafs wir hier eine sehr brauchbare und dankenswerte Bereicherung der Literatur unseres Faches vor uns haben.

Von dem *Religionsbuche für evangelische Lehrerseminare und Präparandenanstalten* des Lic. Richard Kabisch sind der erste Teil in zweiter verbesserter Auflage und ferner der dritte Teil als Abschlufs des Werkes erschienen. Indem ich auf die Besprechung Jb. XV, 2 ff. verweise, bemerke ich noch, dafs die Veränderungen aufser manchen Verbesserungen in Einzelheiten vor allem darin bestehen, dafs im Interesse der besseren Verwertung des Buches im Unterricht des Seminars die biblische Geschichte von der Bibelkunde des Alten Testaments geschieden ist. Auch dies Buch gehört zu den erfreulichen Erscheinungen der Fachliteratur. Dasselbe gilt von dem neu erschienenen dritten Teil, der die Christliche Glaubens- und Sittenlehre enthält. Er bildet den zusammenfassenden Abschlufs dessen, „was in dem anschauenden Bibelunterricht zerstreut der Heiligen Schrift entnommen“ ist. Und das ist eine Aufgabe, die ja auch dem Unterricht in der obersten Klasse der höheren Schulen gestellt ist. Der Verf. will kein System geben im Sinne einer abgerundeten Dogmatik, sondern „eine nach dem apostolischen Glaubensbekenntnis geordnete Systematisierung der Ergebnisse des bibelkundlichen Unterrichts“, ein System im Sinne Herbarts. Neu sind nur fünf einleitende Paragraphen prinzipiellen Inhalts, über das Wesen der Religion und des Christentums, die für die Systematisierung den richtigen Gesichtspunkt geben sollen; so wird der Irrtum ausgeschlossen, als habe man an einem Gebäude von Lehrsätzen den Kern der christlichen Religion; denn das religiöse Vorstellen ist als die äufserlichste Seite der Religion bereits nachgewiesen und so gegenüber der ganzen Lehre die richtige Stellung gewonnen. Von diesen einleitenden Abschnitten abgesehen, zerfällt das Buch in die beiden Teile: Der Inhalt des Christentums 1. als christlicher

Digitized by Google

Glaube und 2. als christliche Sittlichkeit. Die Darstellung des christlichen Glaubens gliedert sich in vier Abschnitte: Das christliche Bewufstsein A. von Gott in seinem Verhältnis zum Menschen (Gotteswirken und Gotteswesen); B. von dem Menschen in seinem Verhältnis zu Gott (wie es sein soll, und wie es ohne die Erlösung ist, Sünde, Schuld, Tod); C. von Jesus Christus, als dem Erlöser (1. Jesu Person: Jesus, der Messias, unser Herr; Jesus, Gottes eingeborener Sohn; 2. Jesu Werk: Die Befreiung von der Sündenschuld, Versöhnung; von der Sündenmacht, Erlösung); D. von der Aneignung des Erlösungswerkes durch den heiligen Geist (1. Die Wirksamkeit des Geistes an der Einzelseele als Wiedergeburt: ihre Notwendigkeit; der Weg zu ihr; die Wiedergeburt durch den Glauben; der Wandel im neuen Leben; 2. Die Wirksamkeit des Geistes in der christlichen Kirche: die christliche Kirche, als Gemeinde der Heiligen; die Gnadenmittel der christlichen Kirche; 3. Das Heilswerk des heiligen Geistes in seiner Vollendung). In der Darstellung der christlichen Sittlichkeit stellt der Verf. zuerst die christliche Sittlichkeit dar als Erdenleben im Geiste Jesu Christi und zeichnet sodann das christliche Leben in der Gemeinschaft (Das Leben in der Familie und im Staat) und des einzelnen (Der christliche Charakter). Die Darstellung des christlichen Glaubens schliefst sich an das zweite Hauptstück des Lutherschen Katechismus ungezwungen an, gewifs für den Zweck des Verf.s sehr praktisch, weil er so für den gesamten Umfang des Religionsunterrichts dasselbe Schema beibehalten kann. Die Darstellung der christlichen Sittlichkeit auf noch nicht 30 Seiten bedarf wohl noch sehr der Ergänzung. Alles in allem haben wir hier einen Versuch einer abschliefsenden Zusammenfassung des gesamten Stoffes des christlichen Unterrichts, der auch von dem Lehrer an den höheren Schulen gern benutzt werden wird.

Schliefslich will ich hier noch erwähnen, dafs die bisher erschienenen Teile des Halfmann-Kösterschen *Hilfsbuches* schon neue Auflagen erlebt haben und dafs auch der dritte Teil, für die oberen Klassen, gleichzeitig mit einem Quellenbuch für die Kirchengeschichte, erschienen ist. Die genauere Besprechung kann erst im nächsten Jb. erfolgen.

2. Zur Bibelkenntnis.

A. Biblische Geschichte.

Professor G. Bötticher hat sich auf mehrfache Anregung entschlossen, eine Auswahl *Biblischer Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten* herauszugeben, als eine Vorstufe für das Hilfsbuch (vgl. Jb. XIV, 6; die inzwischen erschienene dritte Auflage ist mir nicht zugeschickt). Ihn hat dabei die Erwägung geleitet, dafs weder die für die Gymnasialklassen noch für die Volksschulen benutzten Biblischen Geschichtsbücher den Bedürfnissen der Vorschulen genügen. Über die Anforderungen, die an ein solches Büchlein zu stellen seien, will er sich in der ZeRU. des Näheren aussprechen, gibt aber schon in der Vorrede einige Be-

Digitized by Google

merkungen, die besonders deshalb beachtenswert sind, weil es einen amtlichen Lehrplan für den RU. in diesen eigentümlichen Schulklassen nicht gibt. Die Vorschule soll auf das Pensum der unteren Klassen lediglich vorbereiten, nicht aber es vorweg nehmen; das bestimmt die Auswahl der Geschichten und ihre Form. Also nur die markantesten, Gottes Allmacht, Gerechtigkeit und Vaterliebe am anschaulichsten zeigenden Geschichten, ferner solche, die geeignet sind, das Kind mit Ehrfurcht und Liebe zum Heiland zu erfüllen; und diese in freier, nicht sklavisch an das Bibelwort angeschlossener Sprache, doch so, dafs nicht unnötig abgewichen wird. So hat der Verf. den Versuch gemacht, „den leichten, doch warmen, kindlichen Erzählungston mit der Würde und die für achtjährige Knaben nötige Kürze mit der Anschaulichkeit der Bibelsprache zu vereinigen. Dafs bei der religiösen Anregung der Lehrer die Hauptsache ist, weifs der Verf. wohl, doch soll auch das Buch dazu mithelfen. Diese Grundsätze verdienen Zustimmung, und die Ausführung entspricht ihnen. Natürlich wird man bisweilen anderer Ansicht sein. So würde ich z. B. No. 21 „Gott gibt dem Volke Israel die heiligen zehn Gebote“ wesentlich kürzer fassen; es mufs in dem Kinde Verwirrung anrichten, wenn es in diesem frühen Alter die zehn Gebote in der Anordnung und Form des Alten Testaments gelernt hat und sie später mit den Abweichungen des Lutherschen Katechismus lernt. Ich würde vorschlagen, mit letzterem anzufangen und erst auf der Mittelstufe, bei gewachsenem Verständnis, auf die Form Exodus 21 hinzuweisen. Ebenso würde ich die Geschichten 25 und 26, „wie David von Saul verfolgt wurde“ und „wie Saul starb und David König wurde“ stark kürzen oder ganz streichen. Es wäre erfreulich, wenn das Büchlein eine zweite Auflage erlebte und dann, wie der Verf. in Aussicht stellt, mit Bildschmuck versehen würde, wie das gleich zu erwähnende Kleinsche. Vielleicht würde dann auch noch einiges weitere geändert, was sich beim Gebrauch als wünschenswert herausstellt; denn erst der praktische Gebrauch läfst die Vorzüge und Mängel eines solchen Buches recht hervortreten.

Brauchbare *Biblische Geschichten. Nebst einem Anhange, enthaltend Bilder aus der Kirchengeschichte* hat der Hessische Volksschullehrerverein in achter Auflage erscheinen lassen. Ausstattung und Druck gut, Preis billig. Die Geschichten sind wie billig mit meist passenden Sprüchen und Versen versehen. Die fünf Karten von Palästina, auf die das Titelblatt hinweist, fehlen in meinem Exemplar. Beiläufig: was soll in dem 1902 gedruckten Buche die Ostertabelle von 1897—1900? Die gehört überhaupt nicht in ein biblisches Geschichtsbuch, sondern in den Kalender.

Die Jb. XII, 21 warm empfohlene *Biblische Geschichte für die ersten Schuljahre* von Professor Th. Klein ist in dritter (unveränderter) Auflage erschienen und es sei abermals anerkennend darauf hingewiesen. Ich glaube, dafs sie dem kindlichen Verständnis mindestens ebenso gut angepafst sind, wie die von Bötticher, obwohl sie dem Bibeltext strenger folgen als diese; es ist nicht jedermanns Sache, für Kinder „kindlich“

Digitized by Google

zu schreiben. Unvergleichlich werden die Kinder angezogen durch die 42 Schnorrschen Bilder. Derselbe Klein hat nun auch eine *Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe* erscheinen lassen. Es ist erfreulich, dafs er nicht für jede Stufe ein besonderes Buch gemacht hat, wie er anfangs vorhatte. Das Buch verdient ebenfalls unsere volle Anerkennung. Die in dem Vorwort abgedruckten Grundsätze werden wohl heute allgemein als richtig anerkannt werden, und die Ausführung stimmt mit ihnen überein. Nur bei No. 5 möchte ich anderer Ansicht sein. „Da die biblische Geschichte eine zusammenhängende Geschichte des Reiches Gottes geben soll, dürfen die einzelnen Geschichten nicht lose nebeneinander gestellt werden, sondern müssen durch entsprechende Übergänge so in Zusammenhang gebracht werden, dafs das ganze Buch eine Geschichte in Geschichten ist.“ Dabei ist der Verf. wohl von praktischen Erwägungen geleitet gewesen, die ja verständlich, aber doch nicht allgemein gültig sind. Ich bin der Meinung, dafs das Biblische Geschichtsbuch, „für die unteren Klassen höherer Lehranstalten bestimmt“ (Vorwort), also doch für Sexta und Quinta, noch von allem geschichtlichen Zusammenhang absehen und die einzelnen Geschichten einfach in chronologischer Reihenfolge nebeneinander stellen und lediglich als Einzelgeschichten, jede für sich, wirken lassen sollte, besonders im Alten Testament; nicht Geschichte, sondern Geschichten sollen die Kinder hier lernen. Auf den mittleren Klassen folge dann die Einführung in die Geschichte, die ich dann lieber nicht mehr an ein biblisches Geschichtenbuch, sondern an die Bibel (Vollbibel oder besser Biblisches Lesebuch) angeschlossen sehe, neben dem dann ein passendes Lehrbuch einzuführen wäre. Diesem letzteren wäre dann auch zuzuweisen, was Klein seinem Buche noch beifügt: Bibelkunde, Kirchenjahr, Geographie von Palästina, Zeittafel, die hier überflüssig sind. Übrigens sind diese Beigaben an und für sich trefflich ausgeführt (doch warum in der Zeittafel noch immer die alte, längst als irrig erkannte Zeitrechnung?); das Gleiche gilt von den 73 Schnorrschen Bildern, die zum Teil schon aus dem Vorschulteil bekannt sind, den Anschauungsbildern zur Geographie von Palästina und den heiligen Geräten und endlich den vier Karten mit vier Nebenkärtchen aus der Perthesschen Anstalt, die sehr erfreulich abstechen von den in manchen anderen Büchern gebotenen Sudeleien. Gern sähe ich auf der letzten Karte die bunten Striche zur Darstellung der Reisen Pauli verschwinden; doch scheinen sie unausrottbar zu sein. Ich wünsche dem trefflichen Buche weite Verbreitung. Doch sei hier der Verleger um Abstellung eines äufserlichen Übelstandes gebeten, für den wohl er, nicht der Verf. verantwortlich ist: In beiden Ausgaben sind die inneren Umschlagseiten und das Vorsatzpapier der gebundenen Exemplare mit Anpreisungen und Ankündigungen aller möglichen Schul- und anderer Bücher desselben Verlags bedruckt: das ist für ein Schulbuch ungehörig.

Ein eigentümliches Buch liegt, schon in zweiter Auflage, vor in G. Stäblers *Erzählungen und Grundgedanken für den Unterricht in der*

Digitized by Google

biblischen Geschichte des Neuen Testaments (auch für das Alte Testament scheint es eine ähnliche Sammlung zu geben, die mir aber nicht bekannt geworden ist). Das Buch enthält zu 90 biblischen Geschichten des Neuen Testaments nach kurzer Hervorhebung der Grundgedanken nicht weniger als 973 kurze Erzählungen, durch die die Geschichten erläutert werden. Mit emsigem Fleifs hat der Verf. so aus vielen Schriften einen Stoff zusammengetragen, den der Lehrer der biblischen Geschichte dankbar benutzen wird. Nicht alle Geschichten haben gleichen Wert, aber im ganzen macht die Sammlung einen erfreulichen und lebensvollen Eindruck; sie zeichnet sich durch guten Geschmack und Takt vor manchen anderen aus. Ausführliche Stellenregister erleichtern den Gebrauch des eigenartigen Buches, das ich gern empfehle.

Als letzter Band von Dörpfelds Gesammelten Schriften ist das aus dem Nachlasse des Verf.s von Dr. G. von Rohden herausgegebene und bearbeitete *Zweite Enchiridion zum Verständnis der biblischen Geschichte nebst Handbuch* unter dem Titel *Die Heilslehre genetisch entwickelt aus der Heilsgeschichte* erschienen. Es ist hier nicht der Ort, in Auseinandersetzungen über die methodische Eigenart des heimgegangenen Verf.s einzutreten. Er hat seinen festen Platz in der Geschichte der Pädagogik, sein Lebenswerk liegt abgeschlossen da und, die gegenwärtig in der Arbeit stehen, sind alle, bewufst oder unbewufst, von seinen Ideen beeinflufst. So ist es denn dem Herausgeber zu danken, dafs er dies zusammenfassende Buch, in dem der Verf. die Ergebnisse des Unterrichts in der Heilsgeschichte für die Heilslehre verwertet, zugänglich gemacht hat, und es wäre nicht am Platze, darüber ein Wort der Kritik, ablehnend oder zustimmend, zu sagen. Dafs sein Wert nicht darin liegt, dafs es unmittelbar für den Unterricht verwertet werden könnte, sondern darin, dafs es eine unendliche Fülle von fruchtbaren Gedanken vorführt, sei nur kurz erwähnt; das wird wohl niemand anders erwarten. Der Herausgeber orientiert den Leser in eingehenden Vorbemerkungen über den religiösen Charakter der Schrift; die Idee und Absicht des genetischen Lehrganges; die Stellung der Schrift zu den verwandten Arbeiten des Verf.s; seine Grundsätze, nach denen er das nachgelassene Bruchstück bearbeitet hat, und Dörpfelds Auffassung von der Heilsgeschichte. Danach lag der Kern des Buches, das Fragebüchlein des zweiten Enchiridions selbst, schon im Jahre 1867 fertig vor und ist von dem Herausgeber in seiner ursprünglichen Gestalt belassen. — Im letzten Kapitel setzt von Rohden eingehend auseinander, was Dörpfeld unter Heilsgeschichte versteht, im Unterschiede von der streng geschichtlich-genetischen Darstellung der Geschichte und der Würdigung der Schriften der Bibel als religiöser Klassiker. In sechs Stufen verläuft das göttliche Heilswerk: Adam, Abraham, Moses, der Heiland, der Geist, das Reich, und zur Gliederung des Stoffes wählt er bei jeder Stufe (mit Ausnahme der letzten) unter Anlehnung an den Heidelberger Katechismus das Schema: des Menschen Sünde und Elend; Gottes Heilstat und die Wirkung der Heilstat Gottes in den Menschen.

Digitized by Google

So wird in jedem Stück „ein Ganzes vom Evangelium“ nachgewiesen, ähnlich, wie es Gottschick für den Kleinen Lutherschen Katechismus beobachtet hat.

B. Das Alte Testament.

Einige Schriften und Aufsätze, die die Stellung des Alten Testaments im christlichem RU. behandeln, sind im ersten Teil dieses Berichtes besprochen. Hier folgen einige dem alttestamentlichen Unterricht gewidmete Bücher. Ich nenne zuerst die als 7. Band der Reukauf-Heynschen Präparationen erschienene *Geschichte des alten Bundes* von Ernst Heyn. „Das Buch will eine zusammenhängende, auf die biblische Wissenschaft gestützte Geschichte des alten Bundes in durchgeführten Präparationen für die Schule bieten.“ Charakteristisch ist also erstens der wissenschaftliche, zweitens der pädagogische Gesichtspunkt; beide treten wie bei dem Gesamtwerk so auch in diesem Teil scharf hervor. Wissenschaftlich steht das Buch sehr entschieden auf dem Boden der modernen historisch-kritischen Auffassung der alttestamentlichen Geschichte. Die 36 Abschnitte, in denen es die gesamte israelitische Geschichte abhandelt, sind in drei Gruppen geteilt: A. Die Geschichte Alt-Israels oder die Zeit der Hirten, Helden und Könige, von 1350—933. B. Die Zeit der Propheten, von 933—586. C. Die jüdische Gemeinde, von 586—160. In der ersten Gruppe, deren religionsgeschichtliche Einheit scharf betont wird, ist das Hauptaugenmerk darauf gerichtet, das geschichtlich Berechtigte der Eroberungskämpfe darzulegen, alle falschen Verkleisterungen der sittlichen Schwächen der Helden offen abzuweisen, aber auch das ewig Gültige in dieser noch niedrigsten Stufe zu zeigen. Besonders sympathisch und mit der von mir geübten Praxis übereinstimmend ist der Gedanke, den der Verf. hier ausspricht: „Es wird nötig sein, dafs dem Lehrer, der im Geschichtsunterricht, z. B. bei Gelegenheit der Kämpfe der Germanen gegen das morsch gewordene Römerreich, frisch und fröhlich seine patriotische Überzeugung darzulegen sich glücklich fühlt, ein Weg gewiesen wird, wie er sich zu den blutigen Eroberungs- und Verteidigungskämpfen dieser alten Helden stellen soll.“ Auch an die Dichter und Patrioten der Befreiungskriege möchte ich erinnern. — In der prophetischen Periode entwickelt sich dann auf dem Hintergrunde des stolzen und freudigen Bewufstseins Alt-Israels, das alleinige Schutzvolk Jahvehs zu sein, die neue Anschauung der Propheten, dafs das Band zwischen Israel und Jahveh auf sittlicher Grundlage ruht und daher durchschnitten werden mufs, wenn Israel diesen sittlichen Forderungen nicht mehr entspricht: Jahveh wird der Gott des Rechtes und der Gerechtigkeit. Und infolge dieses sittlich bestimmten Gottesglaubens gestaltet sich dann in der dritten Epoche der Glaube an den Gott aller Menschen, Himmels und der Erde. Hier ist zwischen der vormakkabäischen und nachmakkabäischen Zeit scharf zu scheiden. In dem Bilde der älteren jüdischen Gemeinde herrschen noch die Züge innerer Frömmigkeit, Demut, Vorurteilslosigkeit gegenüber den Heiden

Digitized by Google

und der Universalismus des „alttestamentlichen Evangelisten“ (Deuterojesaja) vor; die Frömmigkeit ist losgelöst vom nationalen Boden, eine rein persönliche geworden, und damit ist die wahre Vorstufe des Christentums erreicht. Die letzte Erstarrung der nachmakkabäischen Gemeinde, das schliefsliche Manko gehört dann erst in die Einleitung der Geschichte Jesu. — Auf die Frage, mit welchem Recht die so orientierte Religionsgeschichte für die Schule verwertet wird, hat der Verf. eine doppelte Antwort: wir haben ein wissenschaftliches und ein religiöses Recht. Unter Ablehnung der unerfüllbaren Forderung, dafs nur das gelehrt werden dürfe, was „Gemeingut der gesamten Theologie aller Richtungen ist“ (vgl. auch meine Bemerkungen zu dem Religionsbuch von Kabisch im Jb. XV, 2 ff.), will der Verf. das verwerten, „worin wenigstens der gröfste Teil der Wissenschaft mittlerweile so ziemlich einig ist“. Ebenso undurchführbar ist die Forderung, dafs nicht gelehrt werde, was der Schüler nicht selber nachzuprüfen im stande sei. Was aber gelehrt wird, mufs nicht nur wissenschaftlich interessant, sondern auch religiös und sittlich bildend sein, und der Verf. glaubt, dafs die Geschichte nach der neuen Auffassung ihres Verlaufes das in höherem Grade sei, als nach der traditionellen. „Denn aus dieser Geschichte mufs, wenn überhaupt aus irgend einer, das göttliche Walten dem Schüler anschaulich vor Augen treten. Diese Geschichte mufs gleichzeitig, trotz aller Wertschätzung anderer Kulturvölker, dennoch die Überzeugung von dem besonderen Werte der alttestamentlichen Religion, den Glauben an die besondere Offenbarung neben der allgemeinen erwecken. Diese Geschichte mufs ferner . . . . zeigen, dafs der Heiland der Christenheit der wahre Erbe und Vollender der alttestamentlichen Religion, aber da sie alle (die Grofsen des Alten Testaments) doch nur unvollkommen geschaut haben, der Gründer der von ihnen selbst ersehnten neuen Gemeinde ist. Diese Geschichte mufs endlich auch Hochachtung vor den reichen und in ihrer Art einzigen Schätzen der Bibel wecken. Steht die Sache aber so, dann bedeutet der Versuch einer solchen Geschichte gleichzeitig eine Rechtfertigung der ernsten Arbeit der kritischen Wissenschaft vor der christlichen Schule: dafs sie nicht blofs niederreifst, sondern aufbaut, nicht Glauben zerstört, sondern schafft, kurz, dafs sie nicht vergeblich gearbeitet hat.“ Ich habe diesen Passus aus dem Vorwort deshalb hier abgedruckt, weil er geeignet ist, manches Vorurteil Andersdenkender zu zerstreuen. Mir ist in der Tat kein Buch bekannt, in dem diese „positive“, aufbauende Absicht der „modernen Bibelwissenschaft“ so deutlich hervorträte und eingehend ausgeführt wäre. Wer ihr zweifelnd oder mifstrauisch oder abwartend gegenüber steht, der lasse sich die Mühe nicht verdriefsen, dies Buch zur Hand zu nehmen, und urteile dann, ob wirklich bei voller Anerkennung der Ergebnisse moderner Bibelforschung irgend ein wesentliches Stück christlichen Glaubens, christlichen Lebens und christlicher Hoffnung gefährdet ist. Und auch wer für seine Person nie an der vollen Vereinbarkeit christlichen Glaubens mit kritischer Bibelwissenschaft gezweifelt und etwa im Unter-

Digitized by Google

richt, wie der Berichterstatter, in diesem Sinne gewirkt hat, wird erfreut sein über die Art, wie der Verf. das im einzelnen durchführt, und gern von ihm lernen. Soviel über die wissenschaftliche Stellung des Buches; nun noch etwas über das in dem Buche herrschende pädagogisch-didaktische Verfahren. Denn in der Tat, nicht allein auf wissenschaftliche Korrektheit darf der Lehrer bedacht sein, sondern vor allem darauf, was dem Schüler frommt. „Überall gilt das psychologische Gesetz der Apperzeption", und gar manches haben wir im Unterricht, ganz besonders im religiösen Unterricht, zu verschweigen, weil hier wissenschaftliche Korrektheit identisch wäre mit grober pädagogischer Taktlosigkeit. „Bei allem Respekt vor der Wissenschaft heifst es auch in Kleinigkeiten die Selbstbesinnung nicht verlieren, dafs wir Religionslehrer sind." Das hat sich der Verf. besonders dadurch stets gegenwärtig zu halten gesucht, dafs er seinen Darlegungen auch äufserlich die Form der Frage gegeben hat. Dafs im übrigen die in dem ganzen Reukaufschen Werke angewandte Herbartsche Methode auch in dem Heynschen Alten Testament streng durchgeführt ist, soll wenigstens noch bemerkt werden. Man wird auch hier gelegentlich den Eindruck haben, dafs in der Herbeiziehung verwandter Gedanken des Guten oft etwas zuviel getan ist und dafs das Kulturhistorische, Geographische, sowie die allgemein ethischen Gedanken das eigentlich religiös Wertvolle manchmal recht überwuchern. Doch ist es mir Bedürfnis, auszusprechen, dafs durch diese kleine Ausstellung mein Gesamturteil nicht beeinträchtigt wird, dafs wir es in der Heynschen Geschichte des Alten Testaments mit einer wissenschaftlich wie methodisch mustergültigen Leistung zu tun haben, aus der wohl jeder, der mit dem alttestamentlichen Unterricht zu tun hat, dankbar wird lernen können. Ich bemerke schliefslich noch, dafs zum Schlufs eine Zeittafel und eine tabellarische Übersicht über die bei den einzelnen Geschichten entwickelten Stoffe beigegeben ist, und gebe endlich zur Charakterisierung der Weise des Verf.s den Gedankengang einer beliebig herausgegriffenen Erzählung. Ich wähle No. 13: Der Prophet Amos. Ziel: Ein Prophet bei einem Freudenfest in Bethel. Zu lesen II A. 2. Kor. 14, 23, 25a. Der Grund der Freude. Die Festfeier. II. B. Amos' Predigt. 1. Stück Amos 5. Die Totenklage über Israel. 2. Stück Amos 6 (ohne v. 2. 9. 10.) Sünde und Strafe besonders der Grofsen. 3. Stück. Die Gründe für die harte Bestrafung. I. Ist die Strafe nicht wirklich hart? II. 1. Amos 7, 1a, 2—6; 8, 1, 2. Die drei Gesichte des Propheten. 2. Amos 2, 6, 9—12. Der Dank für die Wohltaten. Zusammenfassung: Jehovah wird Israel wegführen, weil alle Züchtigungsmittel vergeblich gewesen sind und weil es sich seines Vorzuges unwürdig erwiesen hat. III. 1. Was hören wir hier Wichtiges über das Verhältnis Israels zu Jehovah? 2. Wie kommt er aber zu so furchtbaren Verkündigungen? 3. Inwiefern hat Gott durch diese Weissagung des Amos die Religion vor dem Untergange gerettet? IV. 1. Als Israel um 750 unter Jerobeam II. durch die Niederwerfung der Syrer wieder das herrschende Volk zwischen Euphrat und Nil ge-

Digitized by Google

worden war, weissagte Amos auf dem allgemeinen Freudenfest zu Bethel wie in anderen Predigten: Das Band zwischen Israel und Jehovah wird wegen Israels Ungerechtigkeit durch Wegführung nach Assyrien zerschnitten werden, weil die Grundlage dieses Bandes allein das Recht ist, das nirgendwo verletzt werden darf. Amos ist der erste Schriftprophet Israels, der die Religion bei dem bevorstehenden Unheil vor dem Untergange rettete, weil sich gerade durch eine Vernichtung Israels Gottes Gerechtigkeit und die Heiligkeit des Sittengesetzes beweisen mufste. 2. Jak. 1, 22; Amos 5, 6, 24. V. 1. „Gott verläfst keinen Deutschen"; welche Berechtigung hat das? 2. Zur Vervollständigung: Welche Wirkung die Predigt des Amos hatte: Amos 7, 10—17. Priester und Prophet. Zusammenfassung: Amos ein wahrer Prophet nicht durch Herkunft oder Erziehung, sondern durch seine Berufung, sein Schicksal und sein Verhalten gegen weltliche und geistliche Machthaber. Lied: Wer nur den lieben Gott läfst walten. — Zur Besprechung kommen nach der Schlufs-Übersicht: Kulturhistorisches, Geographisches usw.: Israel wieder das herrschende Volk zwischen Euphrat und Nil. Luxus in Wohnung, Nahrung, Kleidung. Eine israelitische Festfeier. Totenklagen. — Bethel, Gilgal, Beerseba. Sonnenfinsternis 15. 6. 763. Heuschrecken, Dürre, Nasiräer. — Allgemeine ethische Gedanken: Das enge Band zwischen Israel und Jehovah (Bund) beruht auf sittlicher Grundlage. Die Heiligkeit des Sittengesetzes. Die Wertlosigkeit der Opfer. Die Gerechtigkeit Gottes. — Merkmale des wahren Propheten: Berufung, Schicksal, Verhalten gegen Machthaber. Biblische und geschichtliche Stoffe als bekannt vorausgesetzt: Das Band zwischen Israel und Jehovah ist in Alt-Israel ein Naturband.

Mit dem israelitischen Prophetismus beschäftigen sich drei mir vorliegende Schriften. Von M. Evers' *Israels Prophetentum (Alten und Neuen Testaments). 1. Allgemeine Charakteristik. Erste Hälfte* liegt die zweite, verbesserte und vermehrte Auflage vor. Evers' Bücher sind bekannt durch Übersichtlichkeit und reichen Inhalt. Diese Vorzüge hat auch dies Heftchen, das 5. Heft der „Hilfsmittel"; vgl. Jb. XI, 12 f. Ungünstige Umstände haben es verschuldet, dafs auch diese Auflage noch einen provisorischen Charakter trägt. Immerhin ist ihr Umfang erheblich gewachsen: Umgearbeitet ist der Abschnitt über die Wunderfrage; neu hinzugekommen eine Auseinandersetzung mit' Wellhausen, Abschnitte über das Verhältnis israelitischer und heidnischer, wahrer und falscher Prophetie und ein Anhang mit den vorläufigen Einzelausführungen über die Propheten Samuel, Elias und Eliser; endlich Anmerkungen über Nathan und Gad. Bei Wellhausen findet Evers, trotz seiner (W.s) streng profangeschichtlich-wissenschaftlichen Methode und Betrachtungsweise doch schliefslich denselben Idealbegriff des Propheten wieder, wonach der Prophet Beruf und Vollmacht (ἐξουσία) von Gott selbst hat und eine göttliche Mission zu erfüllen hat, wie Israel als Volk, wie Jesus selbst. Auch in diesem Heftchen zeigt sich eine gesunde historische Auffassung des Alten Testaments, aus der heraus allein ein wirkliches Verständnis mög-

Digitized by Google

lich ist. Möchte bald die zweite Hälfte erscheinen, die die Fortsetzung der Grundzüge und den geschichtlichen Entwicklungsgang enthalten soll.

Heinrich Spanuth hat eine von ihm in der Katechetischen Zeitschrift erschienene Aufsatzreihe auf mehrfachen Wunsch unter dem Titel: *Die Propheten des Alten Bundes. Lebensbilder und Entwürfe zur unterrichtlichen Behandlung* als Buch herausgegeben, ohne wesentliche Änderungen vorzunehmen. Das Heft spricht sich in einer Einleitung über die Behandlung der Propheten in der Volksschule aus, behandelt dann in vier Abschnitten Amos, Jesaja, Jeremia (den Hirten von Thekoa, den königlichen Seher und den Propheten der Schmerzen) und die Propheten des Exils, indem er zuerst ein Lebens- und Charakterbild entwirft und dann den Gang der unterrichtlichen Behandlung erörtert. Die Ausführungen bewegen sich im wesentlichen in denselben Anschauungen, wie die bisher besprochenen Schriften von Heyn und Evers, sind nur elementarer gehalten. Wir begrüfsen sie als einen erneuten Versuch, diese Anschauungen über die israelitische Religionsgeschichte auch für die Volksschule zu verwerten. Die in die Aufsätze eingarbeiteten „Biblischen Geschichten und Lesestücke" sind als besonderes Heftchen für die Hand der Schüler gedruckt, was ich eigentlich für überflüssig halte, da ja doch jeder Schüler sein Biblisches Lesebuch in der Hand hat. Wenigstens für die höheren Schulen ist das Heftchen entbehrlich. Das Gleiche gilt von dem Heftchen G. Bauers, *Israelitische Schriftpropheten,* das die inhaltlich bedeutendsten Partieen des Prophetismus (auch einzelne Psalmen) in einfacher und übersichtlicher Weise abdruckt, unter Beifügung passender Sprüche und Katechismusverweisungen.

Die messianische Weissagung in der Schule. Eine Handreichung für den Religionslehrer von R. Busch, Königl. Seminarlehrer. Von der Überzeugung geleitet, dafs trotz der vielen Angriffe das Alte Testament auf der Schule behandelt werden müsse, um der in reicher Fülle vorhandenen charakterbildenden Momente willen, die es enthalte, und um der Tatsache willen, dafs seine einzelnen Stücke Glieder eines grofsen Vorganges sind, in welchem Gott seinen Liebesratschlufs enthüllt und vollzogen hat: unternimmt es Busch, das vielleicht wichtigste Glied in dieser Kette. die messianische Weissagung für die Schule zu behandeln. Er fafst den Begriff der messianischen Weissagung weiter, als es sonst geschieht, und versteht darunter nicht nur die Weissagungen, die von dem Messiaskönig aus Davids Hause handeln, sondern auch alle die, die uns über die Heilsökonomie Gottes Auskunft geben, auch diejenigen also, welche von dem endlichen Abschlufs der Heilsgeschichte handeln, soweit er das Gottesvolk und das Gottesreich betrifft. Sein Lehrziel ist demnach, die Kinder einzuführen in das Verständnis der Heilsökonomie Gottes und sie vorzubereiten auf den Gedankenreichtum des Neuen Testaments. In den Vordergrund stellt der Verf. die Persönlichkeit des Messias und behandelt I. Den Heilsmittler (A. Der Messiaskönig. B. Der Knecht Gottes). II. Das Heil. Von einer chronologischen Reihenfolge ist abgesehen, da es dem Verf.

Digitized by Google

lediglich darauf ankam, „eine von relativer Unvollendung zu relativer Vollkommenheit aufsteigende gerade Entwicklungslinie zu schaffen". Er geht aus von der Erschaffung des Menschen und der ihm von Gott gestellten Aufgabe, zeigt dann, „wie der Mensch sich seiner Aufgabe untüchtig zeigt", um so die messianische Weissagung zu motivieren. Es folgen methodische Bemerkungen über die Behandlung in der Schule, in denen als die Aufgabe des Unterrichts hingestellt wird, dafs er „aus der Umkleidung die Idee und die ideale Wahrheit herauslöse und so das Rätselwort der prophetischen Rede enthülle"; und dann mufs jede einzelne ideale Wahrheit gleichzeitig als ein Moment der Einheitsidee aufgezeigt und am Schlufs die ganze Entwicklung der Idee systematisch dargestellt werden. Diese Aufgabe löst der Verf. so, dafs er in den einzelnen Paragraphen die einzelnen Entwicklungsstufen im Anschlufs an eine charakteristische Bibelstelle (nach Kautzsch) darlegt und zum Schlufs eine Zusammenfassung des einzelnen zu einem Gesamtbilde gibt. Die Ausführungen sind ansprechend und lehrreich, die jedem Paragraphen angehängten „Fragen" geben passende Gesichtspunkte für Wiederholungen. Das Büchlein sei bestens empfohlen.

Das Leiden des Gerechten im Buche Hiob und im Lichte des Neuen Testamentes von Oberlehrer Hermann Krieger. Diese Programmarbeit gibt zunächst eine Inhaltsangabe und Gliederung des Buches Hiob und zeigt sodann, dafs das Problem dieses Buches, das auch in vielen Psalmen und im Deuterojesaja behandelt wird, „am ungetrübtesten von Beimischungen menschlicher Schwäche und darum am reinsten und klarsten in mehr epischer Form die (synoptischen) Evangelien lösen". Der Verf. kommt zu dem Ergebnis, dafs das Ungenügende aller theoretischen Erklärungsversuche, auch im Alten Testament, darin liege, dafs Glück und Unglück zu äufserlich gefafst sind, und dafs sie alle ausgehen von der göttlichen Gerechtigkeit. „Eine befriedigende Lösung ist nur möglich vom Standpunkt des Neuen Testaments, aus der göttlichen Liebe: 1. Das Leiden ist notwendiges Erziehungsmittel zur ewigen Seligkeit und Gottähnlichkeit, ein Erziehungsmittel a) zur Gottes-, b) zur Nächstenliebe und ist darum ein Leiden zum eignen Heil wie zum Wohl des Nächsten und der ganzen Menschheit; 2. es ist bedingt durch das Gut der Freiheit und findet 3. seine endgültige Erklärung im Lichte der Ewigkeit, in einem Ausgleich im Jenseits.

Endlich sei auch an dieser Stelle hingewiesen auf die durch Friedrich Delitzsch angeregte Erörterung über *Babel und Bibel.* Wohl nur wenige unter den Amtsgenossen werden imstande sein, sich ein eigenes, auf Kenntnis des Assyrischen ruhendes, wissenschaftliches Urteil über die schwierigen Fragen zu bilden, die sich erheben, sobald man die beiden durch diese Namen bezeichneten Kulturwelten miteinander vergleicht und das gegenseitige Verhältnis festzustellen sucht. Aber doch hat wohl jeder, schon ehe dieser Streit auch in die Tagespresse drang und — aus bekannten Gründen — auch die weitesten Kreise zu „interessieren" begann.

Digitized by Google

versucht, sich auf diesem Gebiete einigermafsen zu orientieren; gab es dazu doch Hilfsmittel genug. Soweit ich sehen und urteilen kann, hat der Streit die Beschäftigung mit den hier in Betracht kommenden Fragen zwar unendlich verbreitert, aber nicht vertieft, und wesentlich Neues hat die gewaltig angeschwollene Literatur nicht zu tage gefördert. Immerhin wird auch der Religionslehrer es nicht versäumen dürfen, von der einen und der anderen der aus Anlafs des Streites erschienenen Schriften Kenntnis zu nehmen, und so sei denn auf einige von ihnen hingewiesen, die mir zugeschickt worden sind. Ich nenne zuerst die beiden Vorträge von Friedrich Delitzsch, *Babel und Bibel*, die zu der ganzen Literatur Veranlassung gegeben haben und die schon wegen der vielen schönen Abbildungen dem Lehrer willkommen sein müssen. Unter den Gegenschriften ist wohl am ersten erschienen und weit verbreitet: *Bibel und Babel* von Professor Eduard König, der mit gelehrtem Rüstzeug Delitzsch bekämpft, ohne doch, soviel ich sehe, mit seinen Aufstellungen überall Beifall zu finden. Ruhig und mafsvoll und mit tiefer Sachkenntnis geschrieben, wie immer, ist, was Professor D. S. Oettli über *Den Kampf um Bibel und Babel* sagt. Er kommt zu dem Ergebnis, dafs trotz zahlreicher Ähnlichkeiten zwischen den beiden Kulturen doch auf religiösem Gebiet ein fundamentaler Unterschied besteht, der sich nur dadurch erklärt, dafs in der biblischen Geschichte ein neuer und einzigartiger Faktor eingegriffen und in dem Rahmen und den Schranken der Volksgeschichte den Anfang einer gottmenschlichen Geschichte geschaffen hat. „Von ihm redet der gröfste Prophet Israels, wenn er seines schon untergegangenen Volkes Weltberuf in die Worte fafst: Ihr seid meine Zeugen usw. Jes. 43, 10, 11. Die Bibel, die Urkunde dieser gottmenschlichen Geschichte, nicht Babel, noch weniger die moderne naturphilosophische Weltanschauung, gibt uns das feste Fundament unter die Füfse, auf dem wir leben und sterben können.“ Auch der Berliner Orientalist J. Barth lehnt die Resultate von Delitzsch ab in seinem Vortrag *Babel und israelitisches Religionswesen*. Israel ist ein Volk von überragender religiöser Eigenart und „kann unmöglich, das wissen wir von vornherein, hinsichtlich grundlegender Religionslehren oder -Einrichtungen im Abhängigkeisverhältnis von einem entgegengesetzten Kultuswesen, wie dem babylonischen, sich befunden haben.“ Barth führt das durch am Sabbath, Gottesnamen Ihw, der Weltschöpfung und der Sintfluterzählung. „Zwischen den Lehren des reinen, ethischen Monotheismus und der grobsinnlichen Vielgötterei der Babylonier gähnte für das israelitische Religionsbewufstsein notwendig eine abgrundtiefe Kluft, über die kein Steg hinüberführen konnte.“ Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt Alfred Jeremias, *Im Kampfe um Babel und Bibel*, der neben der Originalität des Alten Testaments auch die grofsen Dienste betont, die die orientalische Wissenschaft geleistet habe und noch leisten werde. Aus seiner Schrift erhält man den Eindruck, dafs manche Hauptwortführer im Streit wenig Berechtigung haben, zu urteilen, weil sie nur geringe Sachkenntnis besitzen.

Digitized by Google

Zum Unterricht im Hebräischen liegt die achte Auflage der altbewährten und auch an dieser Stelle oft empfohlenen *Hebräischen Grammatik mit Übungsbuch* von H. L. Strack vor. Sie ist abermals verbessert und vermehrt. Die Zahl der zusammenhängenden Lesestücke ist erweitert (Ex. 9 und einige Psalmen) und das hebräische Lexikon ist auf Josua 8—10 ausgedehnt, so dafs es für den Bedarf der Anfänger, denen der Gebrauch eines grofsen hebräischen Wörterbuchs noch schwer fällt, völlig ausreicht. — Auch mache ich auf das vielfach benutzte und, wie ich aus eigener Erfahrung weifs, sehr praktische *Hebräische Schreibheft* von Strack hier aufmerksam und weise endlich hin auf desselben gelehrten und fleifsigen Verf.s Ausgabe des jüngst gefundenen hebräischen Textes der *Sprüche Jesus', des Sohnes Sirachs,* mit Anmerkungen und Wörterbuch herausgegeben. Der Verf. stellt den (unvokalisierten) Text nach den bisher erschienenen Veröffentlichungen zusammen in stichischer Ordnung, versieht ihn mit kritischen Anmerkungen und Verweisungen auf die in Betracht kommenden Stellen des Alten Testaments und gibt endlich ein Wörterbuch, das hauptsächlich das vom alttestamentlichen Sprachgebrauch Abweichende, aber auch viele in der hebräischen Bibel nur einmal oder doch nur selten vorkommende Wörter bringt. Bei ihrem billigen Preise ermöglicht es die Strackscbe Ausgabe auch dem wenig Bemittelten, von diesem hochinteressanten Funde Kenntnis zu nehmen, eine Gelegenheit, die kein Lehrer des Hebräischen versäumen sollte. Sehr dankbar würde man dem Verf. sein, wenn er in der zweiten Auflage das Studium noch durch sprachliche und sachliche Erläuterungen erleichtern wollte: ein Lehrer hat nicht immer Zeit, sich so in den Text hineinzulesen, dafs er wirklichen Gewinn davon hätte.

C. Das Neue Testament.

Der *Leitfaden zum Unterricht im Neuen Testament für höhere Schulen* von Friedrich Köstlin ist in dritter, verbesserter Auflage erschienen. Bereits der Jb. VIII, 28 hat über das Buch berichtet. Der damalige Bericht erkennt die Vorzüge des Buches warm an, wenn er auch Zweifel ausspricht, ob das Buch für die Schule geeignet sein möchte. Worin die Verbesserungen dieser neuen Auflage bestehen, vermag ich nicht zu sagen, da der Verf. auch sie wieder ohne jedes orientierende Vorwort hat ausgehen lassen. So viel ich sehen kann (die früheren Auflagen stehen mir nicht zur Verfügung), sind Anlage und Inhalt wesentlich unverändert geblieben. Eine Selbstanzeige hat der Verf. in der Christlichen Welt 1902 No. 46 veröffentlicht, aus der ich entnehme, dafs er das Buch als Schulbuch gedacht hat, für die oberen Klassen, für Schüler, welche die Klassiker verschiedener Völker mit Verständnis lesen lernen sollen. Ihnen will er den Gedanken nahe legen, dafs das Neue Testament das klassische Völkerlehrbuch im höchsten Sinne sei: hier ist mehr als Cicero, Sokrates und Plato. „Dabei dachte ich mir, dafs man der Jugend Mut machen müsse, das Neue Testament zur Hand zu nehmen." Aber bedarf

Digitized by Google

es dazu denn einer besonderen Aufmunterung? Werden denn nicht auf allen unseren Schulen die Schüler mit dem Neuen Testament bekannt gemacht? Freilich scheint dann der Verf. wieder mehr an ein Buch zum Selbstunterricht gedacht haben, wenn er sagt, dafs der Leitfaden die Stoffe in solcher Auswahl, solcher Form und solchem Zusammenhange darbieten müsse, dafs sie den Schülern ohne viel Nachhilfe und ohne weitläufige Erklärung zugänglich würden. Ferner so, dafs, wer nun vom Lehrbuch zum Neuen Testament selbst übergehen wolle, daran einen Schlüssel besitze auch für die schwierigeren Schriften. Zu diesem Zwecke hat der Verf. die Weizsäckersche Übersetzung zu Grunde gelegt; doch meine ich, dafs wir auf dem Gymnasium wenigstens auf den Urtext zurückgehen, auch nicht „die schwierigsten Stellen" einfach auslassen sollten. Was der Verf. dann über die Entstehung und den Inhalt der neutestamentlichen Schriften, die Lehrentwicklung, die Entstehung des Kanons gibt, ist musterhaft klar und übersichtlich und wird dem Lehrer bei der Vorbereitung vortreffliche Dienste tun, besonders dem, dem diese Fragen nicht durch eigenes wissenschaftliches Studium so vertraut sind, wie dem Theologen. Jedoch wird er bald merken, dafs er das Buch doch ganz besonders mit Kritik zu benutzen hat, da es auch in der Auswahl und Anordnung des Stoffes manchmal zu enge Grenzen zieht. Darum halte ich das Buch als Leitfaden für den Unterricht für wenig geeignet, empfehle es aber bedingt für den Selbstunterricht, und unbedingt als eins unserer besten Hilfsmittel für den Lehrer.

Eine Probe von einem Schülerkommentar über das Evangelium Matthaei gibt Dr. Paul Kleber, *Beiträge zur Erklärung der ersten sieben Kapitel des Evangeliums Matthaei.* Vorzüglich auf den geistvollen Predigten Panks über das erste Evangelium aufgebaut, aber unter fleifsiger und verständiger Benutzung der gesamten in Betracht kommenden Literatur bietet der Verf. eine etwas breite, aber gut lesbare erklärende Paraphrase der ersten vier Kapitel des Evangeliums, der sich dann in Form einer Disposition ein Überblick über die Bergpredigt anschliefst. Als Verf. des Evangeliums wird Jakobus, der Bruder des Herrn, ums Jahr 60, zu erweisen gesucht. Man wird die Ausführungen Klebers meist mit Zustimmung lesen, wenn man auch das Bedürfnis nach einem so ausführlichen Schülerkommentar nicht für absolut dringlich halten kann. Eher mag die Gemeinde von diesem Versuche, den Glauben an die Bibel mit den Ergebnissen der Wissenschaft zu vereinigen, Nutzen haben.

Die von der Kritik durchweg sehr beifällig aufgenommene Arbeit von Prof. M. Evers über *Die Gleichnisse Jesu* liegt, nunmehr zu einem Hefte vereinigt, in dritter, verbesserter und bereicherter Auflage vor (vgl. Jb. VIII, 29; XI, 15). Zwar bemerkt der Verf. selbst im Vorwort, dafs die Notwendigkeit einer neuen Auflage in einem Augenblick an ihn herangetreten sei, wo er aus mannichfachen dort nachzulesenden Gründen zu einer eingehenden Auseinandersetzung vor allem mit dem Schlufsband des Jülicherschen Werkes völlig aufser stande gewesen sei; diese Auseinander-

Digitized by Google

setzung müsse deshalb auf eine neue Auflage verschoben bleiben. Nur bei den Vorbegriffen ist er näher auf Jülichers Ergebnisse eingegangen und hat auch dessen Ordnung der Gleichnisse vorgeführt; und bei dem Gleichnis vom ungerechten Haushalter hat er eine eingehende Auseinandersetzung noch durchführen können. Die sonstigen Veränderungen beschränken sich auf gelegentliche Zusätze, z. B. über Gebetserhörung S. 89 ff.; und auf die zur Erleichterung der Verweisungen eingeführte Paragraphen-Bezeichnung. Gewifs wird auch diese neue Auflage manchem gute Dienste leisten und reiche Anregung geben.

Im Anschlufs an einige Artikel im Evangelischen Gemeindeblatt für Rheinland und Westfalen im Jahre 1900 (No. 33, 37, 42—45) und an seine Ausführungen in den „Gleichnissen Jesu" gibt Evers sodann in seiner bekannten reichhaltigen, scharfsinnigen und allen Beziehungen gerecht werdenden Weise eine Darstellung des *Gleichnisses vom ungerechten Haushalter Luk. 16, 1—13. Seine Schwierigkeit und seine einfachste Lösung.* Zunächst zeigt Evers, worin die Schwierigkeit bestehe: a) schon im Texte, b) einige textkritische Vorfragen, c) die bisherigen Lösungsversuche (Smend; Weinholz' Entgegnung; Smends Duplik im EvGBl.; Weifs (nicht L., so mehrere Male, sondern B(ernhard); Beyschlag; Jülicher; Koetsveld). Sodann folgt die Darstellung des geradesten Weges zur einfachsten Lösung: a) Evers' Erklärungsweise, b) seine Bedenken gegen die Vorigen, c) seine Erklärung des Hauptkerns der Parabel, d) Anhang über v. 9 und 10—13. Das Ergebnis seiner Ausführungen fafst der Verf. in folgenden Worten zusammen: „Danach übt eben der Haushalter nicht einen neuen Betrug aus, sondern sucht umgekehrt den alten . . . . einigermafsen wieder gut zu machen. Er macht sich auch nicht . . . . Freunde „mit unrechtem Gut" . . . . Vielmehr sucht sich der Mann die neuen Freunde auf ganz rechtmäfsige Weise, kraft seiner noch geltenden Vollmacht zu erwerben. Er „bleibt" also auch garnicht . . . . auf „krummen Pfaden", sondern schlägt endlich, endlich einen graderen Weg ein." Auch wenn man dem Verf. nicht durchaus sollte folgen können, ist es lehrreich, seinen eingehenden Ausführungen nachzugehen.

Die Schrift von Prof. Dr. Wilh. Soltau über *Die Jugendgeschichte Jesu Christi* sucht den Nachweis zu führen, dafs, was das dritte und erste Evangelium in den ersten Kapiteln über die Jugendjahre Jesu erzählen, nicht aus jüdischen, sondern aus heidnischen Quellen stamme. Er knüpft daran die Forderung, dafs kein evangelischer Christ künftig an die Worte des Apostolikums „empfangen vom Heiligen Geiste, geboren von der Jungfrau Maria" gebunden sein solle, weil sie mit dem Evangelium, wie es die Apostel und ihre Schüler uns überliefert hätten, im Widerspruche ständen. „Jesus von Nazareth, der Sohn von Joseph und Maria, ist der gottbegnadete Messias nicht nur seines Volkes, sondern der ganzen Welt geworden: das ist das wahre Wunder, das die Geschichtswissenschaft zwar hier und da aufhellen, nie aber völlig erklären kann. . . . Dieses wahre Wunder wird aber sicherlich nicht dadurch aufgehellt, dafs

Digitized by Google

man allerlei abergläubische Vorstellungen heidnischen Ursprunges zur Erklärung mit heranzieht.“ Die „Belegstellen“ sind mit abgedruckt. Auch bei dieser Arbeit sind die im letzten Grunde apologetische Tendenz, der ruhige, vornehme Ton und die sachliche Klarheit anzuerkennen und daher die Schrift jedenfalls zur Orientierung zu empfehlen, wenn ich auch nicht unterlassen will, zu bemerken, dafs mich die Ausführungen des Verf.s nicht von meiner den fraglichen Geschichten gegenüber wesentlich abweichenden Stellung, wie sie der Verf. auf der zweiten Seite charakterisiert, haben abbringen können.

Nach den Lehrplänen bildet die Lektüre der Apostelgeschichte das Hauptstück des Pensums der Obersekunda. Eine gesonderte Ausgabe dieses Buches für den Schulgebrauch gibt es meines Wissens auf evangelischer Seite noch nicht. Ich halte sie auch nicht für nötig, glaube vielmehr, dafs die Schüler mit dem einfachen Text des Neuen Testaments wohl auskommen können. Im Berichtsjahre ist dagegen auf katholischer Seite eine Schulausgabe erschienen: *Die Apostelgeschichte. Übersetzt und erklärt für den Unterricht an den höheren Lehranstalten sowie zur Selbstbelehrung* von Joh. F. Hückelheim. Mit Gutheifsung des hochwürdigsten Herrn Bischofs von Paderborn. Im Vorwort wird die Erhabenheit und Verehrungswürdigkeit der Heiligen Schrift betont und daraus mit Recht gefolgert, dafs kein Buch, besonders unter den Gebildeten, mehr geschätzt und gelesen sein sollte, „vorausgesetzt freilich diejenige christliche Erkenntnis und Frömmigkeit, welche die Kirche fordert, damit das göttliche Buch durch menschliche Unwissenheit oder Bosheit nicht Mifsdeutung und Unbill erfahre.“ Darum sollten denn auch im RU. an den höheren Schulen, „wenigstens von Zeit zu Zeit“, ausdrückliche biblische Lektionen eine Stelle finden; „es ist dies auch der Wunsch der hochwürdigsten Herrn Bischöfe Preufsens“, damit die Schüler wenigstens in den Hauptinhalt und Zusammenhang der biblischen Bücher eingeführt werden. An diese Lesung solle sich dann die Besprechung der Glaubens- und Sittenlehre knüpfen. Auch für die anderen Unterrichtszweige böten die biblischen Bücher mancherlei Anknüpfungspunkte, „so dafs aus ihrer Lesung und Erklärung . . . dem gesamten Unterricht die allseitigste und wirksamste Förderung erwachsen wird“. Aus diesen Erwägungen heraus und auf Veranlassung der Religionslehrer der westlichen Provinzen hat dann der Verf. die Apostelgeschichte bearbeitet. Vorbild waren ihm ähnliche Arbeiten in England und Frankreich. Sie bietet nicht den Urtext, sondern eine Übersetzung, „unter steter Berücksichtigung der Vulgata. Die Erläuterungen, teils kurz unter dem Text, teils eingehender am Schlufs des Werkes, „halten sich ganz an die Aussprüche der Kirche und die Auslegung der Väter und der bewährten kirchlichen Schriftsteller, entsprechend dem Traditionsprinzip und den ausdrücklichen Vorschriften der Kirche.“ „Bei der Arbeit wurden ausführlichere Kommentare bewährter und, wie billig, vorzugsweise katholischer Ausleger . . . . fleifsig berücksichtigt. Die beigefügten chronologischen Angaben machen selbstredend nur auf

Digitized by Google

relative Richtigkeit Anspruch." Die Übersetzung liest sich glatt. Die Anmerkungen beschränken sich meist auf Angaben antiquarischen und geographischen Inhalts, worin sie meiner Meinung nach viel zu weit gehen. Im übrigen stehen sie selbstverständlich ganz auf dem Boden der katholischen Tradition, und bewundernswert für unsereins ist die Sicherheit, mit der so manches als Tatsache vorgetragen wird. Zu II, 42 Brotbrechen: „In der Feier des hl. Opfermahles Jesu Christi, d. h. der hl. Messe und Kommunion, wie es der Heiland geboten." XV, 1. „Der Tod der allerseligsten Jungfrau und ihre Aufnahme in den Himmel fällt etwa in diese Zeit, zwischen 45 und 50 n. Chr." Am Schlufs wird die Freilassung des Paulus, Aufenthalt in Spanien und die zweite Gefangenschaft als sichere Tatsache hingestellt, ohne dafs auch nur angedeutet würde, dafs es sich nur um eine wenn auch wahrscheinliche Hypothese handelt. Naheliegende Fragen, etwa bei Kap. 28: Wo war Petrus? werden nicht aufgeworfen. Doch ich widerstehe der Versuchung, mehr Proben auszuschreiben, wünsche vielmehr dem Buche in den Kreisen, für die es bestimmt ist, weite Verbreitung; denn mag auch die einfache biblische Wahrheit noch so sehr mit dem Zaune kirchlich approbierter Auslegung umgeben sein, so tut sich doch hier dem katholischen Schüler ein Blick auf in eine Welt, die ihm sonst verschlossen bleibt, und mancher „Laie" wird doch verwundert sein, wenn er einmal den Text an und für sich unbefangen auf sich wirken läfst. Für eine hoffentlich recht bald nötig werdende zweite Auflage gebe ich anheim, das Buch übersichtlicher zu drucken, vor allem oben am äufseren Rande überall die Kapitelzahlen zu notieren. Der evangelische Religionslehrer wird sich lieber an andere Hilfsmittel halten und von dem Buche höchstens in dem Interesse Kenntnis nehmen, die römische Legende in kurzer und populärer Darstellung kennen zu lernen.

D. Allgemeines.

Dr. F. W. Webers kurzgefafste *Einleitung in die Heiligen Schriften Alten und Neuen Testamentes für höhere Schulen und gebildete Schriftleser*, neu bearbeitet von M. Deinzer und J. Deinzer, deren 10. Auflage Jb. XII, 16 f. eingehend besprochen und unter gewissen Voraussetzungen empfohlen war, ist nach dem Tode des zweiten von dem ersten Herausgeber allein in 11. Auflage herausgegeben worden, die im wesentlichen eine unveränderte genannt werden mufs, besonders im alttestamentlichen Teil. Im neutestamentlichen Teil hat der Herausgeber seine Aufstellungen mehrfach „an der Hand der mit Recht gerühmten Zahnschen Einleitung" einer Prüfung unterzogen, ohne doch diesem Gelehrten in allen Stücken zu folgen. Der kritische Standpunkt des Buches ist derselbe geblieben. Dankenswert sind die ausführlichen Inhaltsanalysen, die allerdings oft, besonders im Alten Testament, im Zusammenhang mit unhaltbaren geschichtlichen Anschauungen des Bearbeiters, wenig genau sind.

Ein höchst wertvolles, für den Religionslehrer fast unentbehrliches

Digitized by Google

Hilfsmittel ist das von D. H. Guthe in Leipzig herausgegebene *Kurze Bibelwörterbuch*. An Vollständigkeit, Handlichkeit und wissenschaftlicher Genauigkeit übertrifft es alle vorhandenen ähnlichen Bücher. Mitarbeiter sind gewesen Beer, Holtzmann, Kautzsch, Siegfried, Socin, Wiedemann, Zimmern, deren jeder seine Artikel zeichnet. Das Buch will vor allem kurz sein. Dies Ziel ist erreicht durch peinliche Sorgfalt bei der Redaktion der Artikel, sowie durch eine Reihe von praktischen Abkürzungen, in die man sich beim Gebrauch leicht und schnell hineinfindet, nicht dagegen auf Kosten bequemen, lesbaren Drucks. Es will ferner in den grundlegenden Fragen der Bibelwissenschaft einen einheitlichen Charakter aufweisen. Das ist dadurch erreicht, dafs die Zahl der Mitarbeiter sehr beschränkt wurde und zwar auf solche Männer, die über diese Fragen im wesentlichen dieselben Grundsätze haben, was natürlich Verschiedenheit der Auffassung in Einzelfragen nicht ausschlofs. Dieser Standpunkt, der der modernen kritischen Schule, tritt besonders in den geschichtlichen und literargeschichtlichen Artikeln hervor, die auch für den, der etwa andern Anschauungen huldigt, wertvoll sind einmal durch kurze Zusammenfassung des Tatsachenmaterials und sodann dadurch, dafs sie trefflich orientieren über den gegenwärtigen Stand der in diesen Kreisen herrschenden Anschauungen. In den meisten rein sachlichen Artikeln ist natürlich dieser Standpunkt der Bearbeiter von gar keiner Bedeutung. Die Abbildungen sind sorgfältig ausgesucht und in engste Beziehung zum Text gesetzt; für jede ist die Herkunft genau angegeben. Sie sind mit Ausnahme der des Ezechielschen Tempels nicht konstruiert, sondern nur wirklich vorhandenen Gegenständen nachgebildet. Eine Übersichtskarte der vorderasiatischen Länder und ein Höhenschichtenplan von Jerusalem, beide von Guthe, sind wertvolle Beigaben. Als besonders wertvoll möchte ich noch die „Übersicht der chronologisch gesicherten Ereignisse aus der Geschichte Israels und der Nachbarvölker“ nennen, ferner die tabellarische Zusammenstellung einiger neuerer Versuche zur Herstellung einer neutestamentlichen Chronologie, die recht deutlich zeigt, wieviel Unsicherheit hier noch herrscht: nur in einer Zahl, Tod des Jakobus 44, stimmen alle aufgeführten elf Gelehrten, von Winer bis Wendt, überein, wenn auch unbedeutende Abweichungen bleiben. Auch ein reichhaltiges Literaturverzeichnis fehlt nicht. Die Ausstattung ist mustergültig, das Format handlich, der Druck klar und angenehm für das Auge, der Preis für das Gebotene sehr niedrig. So darf man hoffen, dafs das Buch auch in unsern Kreisen viel gekauft und benutzt und zur Belebung des Bibelstudiums dienen wird.

Der schon Jb.VII, 28 besprochene *Bibelatlas* von Braselmann, völlig umgearbeitet vom Lehrer Herkenrath und gezeichnet vom Landmesser Hofacker, liegt in 18. verbesserter Auflage vor. Die Karten sind einfach unter aller Kritik, nach Auswahl, wissenschaftlicher Richtigkeit und technischer Ausführung. Es ist mir unbegreiflich, wie neben so vielen vorzüglichen Karten und Kartenwerken ein solches Werk solche Verbreitung finden kann; dabei ist es verhältnismäfsig noch gar nicht einmal

Digitized by Google

billig. Der textliche Teil enthält ziemlich vollständige, aber völlig kritiklose Zusammenstellungen des geschichtlichen und geographischen Materials samt Tabellen der Könige, Propheten, Münzen usw. Ad vocem „Kritiklos“ vgl. S. 10: „Erster Zeitraum: Geschichte des Reiches Gottes innerhalb der gesamten Menschheit. Von der Schöpfung bis Abraham, 4000 bis 2000“! Der Herausgeber erwähnt zum Schlufs dankbar die Dienste, die ihm das Riehmsche Handwörterbuch erwiesen habe. Man mufs sich wundern, dafs er daraus nicht die Berechtigung und Notwendigkeit der historisch-kritischen Forschung gelernt hat.

3. Zu Katechismus und Glaubenslehre.

Ein guter Gedanke von Oskar Müller war es, *Die beiden Katechismen D. Martin Luthers in Zusammenhang* herauszugeben. Mehr und mehr bricht sich in der Katechismusliteratur die Überzeugung Bahn, dafs der beste Weg zum Verständnis des Kleinen Katechismus der Grofse ist, und von dem Grofsen Katechismus werden wir gern zu dem Kleinen zurückkehren „und in ihm die unerreicht volkstümlich bündige Sprache eines zuletzt auf dem Grunde der Schrift ruhenden evangelischen Glaubens erkennen“. Um den Gebrauch beider Katechismen nebeneinander zu erleichtern, hat Müller jedem Gebot, Artikel usw. des Kleinen den entsprechenden Abschnitt aus dem Grofsen beigefügt, und zwar unter Auslassung alles dessen, was eine lediglich zeitgenössische Beziehung und vorwiegend historisches Interesse hat; selbstverständlich sind alle Lücken kenntlich gemacht und so jedermann die Ergänzung ermöglicht. So ist es ohne grofse Mühe möglich, aus dem Grofsen „den rechten und weiteren Verstand“ des Kleinen Katechismus zu gewinnen. Ein Büchlein für die Hand des Lehrers und der Gemeinde, etwa auch als Konfirmationsgabe zu empfehlen, da Druck und Ausstattung vorzüglich sind.

Als ein Niederschlag einer mehr als zwanzigjährigen Praxis und mancher Stunde der Sorge bezeichnet Fr. Regener seine *Erläuterung des Kleinen Katechismus Luthers für den Schulunterricht;* er bezeichnet es selbst als ein „Wagnis“, die in den letzten Jahren so reich gewordene Katechismusliteratur noch zu vermehren. Er rechtfertigt sich aber damit, dafs ohne den Wettbewerb der Fortschritt unmöglich sein würde. Das kann man gelten lassen, wenn man auch angesichts der gerade auf diesem Gebiet herrschenden Produktion seufzen möchte. Die Grundsätze, nach denen er gearbeitet, hat er, wie ich aus dem Vorwort ersehe, in seiner „Besonderen Unterrichtslehre“ dargelegt. Ich gestehe, dafs ich dies Buch nicht gelesen habe, mich also an die Katechismusauslegung selbst halten mufs. Sie gefällt mir recht wohl. Der Verf. hält sich frei von allem Schematisieren und logischem Definieren dogmatischer und ethischer Begriffe; er vergifst nicht, dafs er sich an Kinder zu wenden hat, ihnen bestimmte religiöse Urteile und ethische Forderungen nicht zu entwickeln und in ihrem Zusammenhange darzulegen hat, sondern zu er-

Digitized by Google

läutern, nahe zu bringen, und zwar im Sinne des Lutherschen Katechismus, den er also nicht zu kritisieren hat, sondern unter den er sich stellt. Die Erklärungen sind einfach, ohne viel Worte, sie schliefsen sich an die Bibel an, wobei meiner Auffassung nach das Alte Testament einen zu breiten Raum einnimmt. Was der Katechismus im einzelnen Falle will, wird durch geeignete Erzählungen, Verweisungen auf bekannte Dichtungen, Liederverse, Sprichwörter anschaulich gemacht. Originell und gewifs, besonders für die Volksschule (Oberklasse), wertvoll ist beim ersten Hauptstück der Hinweis auf die entsprechenden Bestimmungen des Deutschen Strafgesetzbuches in aller Vollständigkeit. Auch an sonstigen Bezugnahmen auf das Leben fehlt es nicht, Gottesdienst, Kirchenjahr und was dazu gehört, kommen nicht zu kurz. Am Schlufs jeder Einheit gibt der Verf. eine kurze, zusammenfassende Gliederung, wobei ich die stereotyp wiederkehrende Formel: „Das Gebot besteht aus Text und Erklärung" überflüssig finde. Doch ich verzichte hier darauf, auszuführen, wo ich mit dieser oder jener Einzelausführung nicht einverstanden bin, etwas für überflüssig halte oder etwas entbehre. Ich empfehle vielmehr das Buch gern, es bietet mancherlei Anregung. Und mehr will ja wohl auch der Verf. nicht.

Ein *Spruchbuch zum Kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers für Schule und Konfirmandenunterricht* gibt E. Meinke heraus. Er geht von der richtigen Erkenntnis aus, dafs es durchaus nötig ist, dafs Schule und pfarramtlicher Unterricht sich über die Auswahl des Stoffes, der gelernt werden soll, verständigen und so einander Hand in Hand arbeiten. Die Auswahl ist sehr, fast zu reichhaltig und berücksichtigt wohl in erster Linie die Provinz Brandenburg. Die Anordnung schliefst sich meist an den Katechismus an, scheint mir aber besonders im zweiten Hauptstück zu eingehend schematisiert nach den bekannten dogmatischen Kategorieen. Dadurch wird der Lehrer sehr gebunden, weshalb es mir besser scheint wenn das Spruchbuch die Sprüche einfach nach den Katechismuseinheiten, ordnete und auf weitere Systematisierung verzichtete. Erfreulicherweise nehmen sich neuerdings Konsistorien und Synoden im Verein mit den Vertretern der Schulen der Ordnung des Memorierstoffes an.

Die Jb. VI, 29 besprochene und empfohlene *Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien und Realgymnasien* von Prof. Wilhelm Hefs hat eine zweite verbesserte Auflage erlebt. Die ganze Anlage des Büchleins ist beibehalten, im einzelnen manches schärfer gefafst und Bedacht genommen auf noch gründlichere Zurückdrängung jedes Dogmatismus und auf noch eingehendere kulturgeschichtliche Beleuchtung. Der Lehrer wird aus dem Leitfaden mancherlei Anregung schöpfen, ihm sei er auch in der neuen Auflage zur Berücksichtigung empfohlen; dem Schüler dagegen würde ich ihn nicht in die Hand geben, weil er tief eingreifende biblisch-dogmatische Fragen allzukurzer Hand als im Sinne einer bestimmten modernen Auffassung erledigt hinstellt.

Digitized by Google

Ein Buch, an das man mit ganz anderen Erwartungen herantritt, als die man nachher bestätigt findet, ist die *Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie* von Prof. Dr. Paul Geyer. Man denkt an einen Leitfaden für den Religionsunterricht und findet ein Buch, das in erster Linie dem deutschen Unterricht dienen will. Geyer hat eine Fülle von Sittensprüchen und Sentenzen aus allen möglichen Quellen gesammelt und sie dann zu einem ethischen System geordnet und mit einem verbindenden Text versehen. Alle wesentlichen ethischen Gesichtspunkte werden berücksichtigt. In der Tat ist diese Zusammenstellung praktisch, d. h. der Jugend verständlich, und beweiskräftig. Wenn auch das Büchlein dem Unterricht wohl nicht unmittelbar dienen kann, so möchte ich doch auch an dieser Stelle nachdrücklich darauf hinweisen und es als eine den Religionsunterricht fördernde, willkommene Hilfe empfehlen. Denn es ist christlicher, besser evangelischer Geist, evangelische Sittlichkeit, die darin zur Aussprache kommt, und wird gewifs, von den Lehrern gelegentlich empfohlen, unsere Arbeit wesentlich unterstützen.

Eine schöne ethische Studie ist das Rofslebener Programm von Dr. Rauch über *Selbstverleugnung und Selbstliebe nach dem Neuen Testament.* In überzeugender Weise weist der Verf. nach, dafs das Neue Testament einerseits mit dem Grundgebot der Liebe zu Gott und dem Nächsten Selbstverleugnung fordert, anderseits aber die Selbstliebe als berechtigt und natürlich anerkennt und das Streben nach Erhaltung des Selbst und nach dessen Wohl und Heil als Beweggrund für das Handeln anerkennt. „Die Einigung dieser scheinbar sich widersprechenden Anschauungen ist in der Erkenntnis zu finden, dafs die dankbare Liebe zu Gott der tiefste sittliche Beweggrund ist. Das in die Liebesgemeinschaft mit Gott aufgenommene und dadurch geheiligte Selbst darf und soll der Christ lieben, bewahren und entfalten. Damit ist zugleich die Verleugnung dieses Selbst nach seiner sündigen Natürlichkeit gegeben. Selbstverleugnung und Selbstliebe sind also nur zwei verschiedene Seiten desselben sittlichen Verhaltens. Das Streben aber nach dem eigenen sittlichen Heil, nach Leben und Seligkeit, in dem auch die christliche Selbstliebe zum Ausdruck kommt, ist ein durchaus rechtmäfsiger sittlicher Beweggrund, weil es eins ist mit der Liebe zu Gott, in welcher es allein begründet ist.“ Stete Auseinandersetzung mit der modernen Literatur, besonders mit Nietzsche, verleihen der Abhandlung Interesse auch für weitere Kreise; sie sei bestens empfohlen.

4. Zur Kirchengeschichte.

Im kirchengeschichtlichen Unterricht tritt mehr und mehr das Streben hervor, die Quellen zu den Schülern reden zu lassen. Und das ist erfreulich. Soll doch der Unterricht auf der Oberstufe den Schüler einführen in die Hauptmomente der kirchlichen Entwicklung und alles das ausscheiden, was nicht von unmittelbarer Bedeutung ist für die religiös-kirchliche Bildung unserer Jugend (preufsische Lehrpläne von 1901).

Digitized by Google

Das kann aber garnicht besser geschehen, als wenn man den Unterricht nicht mehr an die alten Leitfäden, mehr oder weniger konzentrierte Übersichten nach Art des „Kleinen Kurtz", mit ihrem Streben nach Systematik und relativer Vollständigkeit anschliefst, sondern den Schülern einen Einblick verstattet in die Quellen der wichtigsten Epochen selbst. Dazu kommt, dafs der Unterricht auf der Oberstufe, man mag sagen, was man will, doch einen mehr wissenschaftlichen Charakter tragen mufs und stets tragen wird, und auch deshalb gilt es, die Schüler bis zu den Quellen selbst vordringen zu lassen. So im biblischen Unterricht und so auch im kirchengeschichtlichen Unterricht. Diesem berechtigten Bestreben entspricht es nun, wenn sich allmählich die Zahl der kirchengeschichtlichen Quellenbücher häuft. Früher mufste man sich selbst, oft mühsam, die Quellen verschaffen und das daraus zurecht machen, was man gerade für geeignet hielt. Heute enthalten bereits manche Leitfäden Auszüge aus den Quellen, und daneben treten nun die Zusammenstellungen von Quellenstücken im Urtext und in Übersetzungen, für die Hand des Lehrers und des Schülers, in immer gröfserer Zahl. Schon in den früheren Berichten haben wir Gelegenheit gehabt, diese Literatur zu verfolgen, und auch das Jahr 1902 hat einige derartige Sammlungen gebracht. Ich kann nun nicht finden, dafs es durchweg ein Vorteil wäre, wenn diese Literatur zu sehr anschwellen würde. Gibt man dem Schüler ein solches Buch in die Hand, so mufs man sich auch einigermafsen daran binden. Und da werden doch die Ansichten über das, was nötig und angemessen ist, sehr häufig weit auseinander gehen. So sehr ich ein Freund von umfangreichen Sammlungen von Quellenstücken bin, die schon durch die Fülle des Stoffes den auswählenden Lehrer erfordern, so wenig kann ich mich eigentlich mit jenen kleinen Sammlungen befreunden, wie sie heute vielerseits zurecht gemacht werden. Gewisse Quellen, wie z. B. wichtige Schriften Luthers, sind heutzutage so billig zu haben, in guten Ausgaben, dafs man ruhig dem Schüler zumuten kann, sie sich ganz anzuschaffen; andere Stücke möge der Lehrer je nach Zeit und Standpunkt der Klasse selbst auswählen, etwa fähige Schüler referieren lassen; ich glaube, dafs dabei mehr heraus kommt, als wenn man jedem Schüler ein Heftchen in die Hand gibt, das der Natur der Sache nach doch immer nur einen sehr beschränkten Inhalt haben kann. Doch ehe ich auf die einzelnen Bücher eingehe, habe ich noch über eine Neuauflage eines alten und bewährten Leitfadens zu berichten: Ferdinand Bäfslers *Abrifs der Kirchengeschichte für Gymnasien* ist in 11., verbesserter Auflage erschienen. Das Buch ist, so viel ich sehe, seit Jb. V, 38 in diesen Berichten nicht wieder erwähnt worden (NB. warum hält es die Verlagsbuchhandlung nicht für nötig, gelegentlich eine neue Auflage zu senden? Auch diese 11. Auflage ist nur auf meine besondere Bitte eingegangen). Ich sehe mit Freuden, dafs inzwischen sechs neue Auflagen nötig geworden sind, dafs also das Buch doch noch hier und da eingeführt sein mufs. Denn ich halte es in Übereinstimmung mit meinem Herrn Vorberichterstatter für eins der besten Hilfsbücher für

Digitized by Google

den kirchengeschichtlichen Unterricht. Die dort hervorgehobenen Vorzüge gelten noch heute, und manche der dort gerügten Mängel sind abgestellt, besonders die häfsliche Ungenauigkeit des Drucks, die sich von Jahr zu Jahr fortschleppte, ist einer ziemlichen Korrektheit gewichen. Auch den Ereignissen des 19. Jahrhunderts ist Rechnung getragen, wiewohl hier noch mehr geschehen müfste. Noch erwähne ich, dafs dem Buche der lateinische Text der Artikel I—XXI der Confessio Augustana, sowie zwölf lateinische Hymnen beigedruckt sind. Bezüglich der Auswahl der letzteren hätte ich wohl einige Wünsche. Alles in allem: ein treffliches, den Bedürfnissen des Gymnasiums angepafstes Buch, das auch einige Anforderungen an den Schüler stellt. Ich empfehle es besonders denjenigen Herren Fachgenossen, an deren Anstalt nicht ein Lehrbuch für den gesamten Stoff des Religionsunterrichts eingeführt und die Benutzung eines besondern Leitfadens der Kirchengeschichte für die Anstalt möglich ist.

Das *Griechische Lesebuch* von U. von Wilamowitz-Moellendorff enthält im 2. Teil auch einen Abschnitt „Altchristliches“ und kann daher auch als Hilfsbuch für den RU. dienen. Es bietet zunächst Teile der Zwölfapostellehre über die Verfassung und den Gottesdienst der ältesten Gemeinde, darunter das schöne Abendmahlsgebet. Dann aus dem Protreptikos des Clemens 112—123 über das Christentum als Offenbarung der wahren Wissenschaft, endlich den Brief an Diognet, Die Christen als Träger eines neuen Lebens, alle mit wertvollen Einleitungen und Anmerkungen. Aber auch in den andern Abschnitten finden wir Stücke, die für den RU. verwertet werden können. Ich nenne, um auch Entfernteres nicht zu übergehen, den religionsgeschichtlich interessanten Aufsatz des Hippokrates Von der Heiligen Krankheit. Aus dem Abschnitt VII. Philosophie käme mancherlei in Betracht, ich nenne z. B.: Die Lebensziele, Glückseligkeit, aus der Ethik des Aristoteles; Philosophie als Regel und Trost des Lebens, aus Marcus *εἰς ἑαυτόν*; Erziehung zu Gott wohlgefälligem Leben, aus den Gesprächen des Epiktet; Aberglaube und Unglaube von Plutarch (vgl. Apostelgeschichte 17, Christenverfolgungen); Berechtigung des Bilderdienstes, von Maximus von Tyros. Endlich aus dem letzten Abschnitt Urkunden, Erlasse und Privatbriefe, vor allem den Brief einer Christin an ihren Gatten. Ich denke mir den Gebrauch so, dafs der Lehrer bei gegebener Gelegenheit den Schülern von dem betreffenden Stück erzählt, sie aufmerksam macht. Dann werden sich meist einige Freiwillige finden, die unter seiner Anleitung das Stück privatim lesen und der Klasse darüber berichten. Findet sich einmal gelegene Zeit, so mag auch der Lehrer selbst dies oder jenes Stück in der Klasse besprechen. Das ist auch ein Stück des Incinanderarbeitens der verschiedenen Unterrichtsfächer, und ein solches dem griechischen Lesebuch entnommenes Stück wird vielleicht religiös mehr anregend wirken, als manche dogmatische Entwicklung. Noch zwei Sätze aus der Vorrede: „— der auf der Physik beruhende Monotheismus von IV, 1 (Das Weltgebäude,

Digitized by Google

aus der Schrift *περὶ κόσμου*) führt hinüber zu dem moralischen Monotheismus von VII 5, 6, 8 (s. o.) und weiter zu der Lehre und dem Glauben der alten Christen". — „Und endlich das Wichtigste: Höher als alles Wissen und Können unserer Söhne, höher als dafs sie tüchtige Bürger unseres Vaterlandes werden, steht uns doch, dafs ihre Seelen für das Reich Gottes gewonnen werden. Gibt es da überhaupt etwas Wirksameres, als es zu machen wie Clemens, die griechische Philosophie neben dem Evangelium und dem Apostel aufzurufen? Epiktet und Marcus und Poseidonios und Aristoteles und Platon, sie weisen wohl verschiedene Wege, aber das Ziel ist dasselbe: sie alle weisen zu Gott. Das ist viel; aber dafs die Griechen so viel zu bieten haben, wird niemand leugnen, der sie kennt." Dafs wir in diesem Zusammenhang dann auf den Urtext des Neuen Testaments geführt werden, ist selbstverständlich.

Von dem *Quellenbuch für den Religionsunterricht* von R. Heidrich, dessen zweiter Teil Jb. XV, 28 f. empfohlen wurde, ist nun auch der erste Teil herausgekommen. Er ist ganz der Person Luthers gewidmet und der Geschichte der Gründung der evangelischen Kirche. Wesentlich im Anschlufs an Mathesius zeigt der erste Abschnitt, wie Luther für seine Aufgabe vorbereitet wurde, 1483—1517. II. Wie der „Lutherische Lärmen" angefangen hat. III. Wie durch Luther in Deutschland eine evangelische Kirche gegründet worden ist. IV. Wie Luther durch sein Leben und sein Sterben seine Predigt bestätigt hat. V. Luthers Beruf und Bedeutung. VI. Luthers Freunde und Mitarbeiter. VII. Wie Luthers Aufgabe gelöst worden ist. Das Büchlein gibt meist den Bericht des Mathesius, der aber durch zahlreiche Mitteilungen aus Luthers Schriften und Tischreden erweitert und durch treffliche Anmerkungen erläutert wird. Der Lehrer findet hier mancherlei, was er direkt für den Unterricht verwerten kann, so z. B. in dem Abschnitt über Luther und Tetzel, und dem Schüler bietet es den Stoff in einer übersichtlichen und ihm verständlichen Form. Es wäre zu wünschen, dafs das Heft durch möglichst billige Preisstellung und gefällige Ausstattung in weitesten Kreisen bekannt und verbreitet würde, vielleicht unter Beifügung einiger Bilder und Fortlassung der rein erzählenden letzten Abschnitte, die sich an Heidrichs Leitfaden anschliefsen. — Luther kann garnicht genug gekannt werden, darum begrüfsen wir auch mit Freuden die im Berichtsjahr erschienene neue Luther-Biographie: *Doktor Martin Luther. Ein Lebensbild für das deutsche Haus.* Von Georg Buchwald. Auch Buchwald geht von der Überzeugung aus, dafs das Verlangen des deutschen Volkes, seinen Luther kennen zu lernen, so grofs sei, dafs auch für dies Buch noch ein Platz sein werde. Und ich hoffe, dafs er sich darin nicht täuscht. Buchwald ist, wie wenige andere, berufen, ein Lebensbild Luthers zu entwerfen, da er bekanntlich in der Gelehrtenwelt seit Jahrzehnten den Ruf eines der fleifsigsten und glücklichsten Lutherforscher und besten Lutherkenner geniefst. Und wenn er vier Winter hindurch Luthers Leben vor seiner Gemeinde in Predigten behandelt hat, so zeigt das, dafs es keine exklusive

Digitized by Google

Stubengelehrsamkeit ist, die ihm eignet, sondern dafs er eifrig bemüht gewesen ist, die Ergebnisse der Forschung dem Volke nutzbar zu machen. Diesem Zweck will nun auch unser Buch dienen. In edler, gewählter, doch jedermann verständlicher Sprache läfst er Luthers Leben an uns vorüberziehen, in sechs Abschnitten: Wie Luther seiner Aufgabe entgegengeführt wurde. Wie Luther seine Aufgabe ergreift (A. Das Niederreifsen des Alten. B. Das Wartburgjahr. C. Aufbau des Neuen). Im Hause D. Martin Luthers. Luthers Anteil an der weiteren Entwicklung der evangelischen Kirche. Luthers letzte Lebensjahre. Überall, das ist eine besondere Eigenart dieser Luther-Biographie, kommt Luther möglichst viel selbst zu Worte, damit er greifbar und unmittelbar vor die Leser trete. In einer meisterhaften Einleitung von 18 Seiten gibt der Verf. ein Bild von den zur Zeit Luthers in Deutschland herrschenden öffentlichen Zuständen auf allen Gebieten des Kulturlebens. Diese Einleitung verdiente geradezu in die deutschen Lesebücher aufgenommen zu werden. Einen ganz besonderen Schmuck des Buches bilden die vorzüglich wiedergegebenen Bilder, 118, nicht willkürliche Darstellungen moderner Maler, auch nicht lediglich der Neugier dienende Abbildungen geographischen oder geschichtlichen Inhalts, sondern durchweg der Erläuterung des Textes gewidmet, in der grofsen Mehrzahl nach alten Originalen. Besonders wertvoll ist das Titelbild: eine Heliogravüre nach dem bisher nicht veröffentlichten Cranachschen Ölgemälde des Germanischen Museums. Typographisch ist das in Quarto stattlich sich präsentierende Buch ein Meisterwerk, aus einem Gufs in Text, Bild, Druck, Einband. Ich wüfste kein schöneres Buch für Schülerbibliotheken, Prämien und Geschenke. Dafs auch der Lehrer das Buch willkommen heifsen und gern und mit Nutzen gebrauchen wird, versteht sich nach dem Gesagten von selbst. Der Preis beträgt 6 Mark, für das Gebotene (530 S.) nach deutschen Begriffen ungemein billig.

Bei aller Verdienstlichkeit und Vortrefflichkeit der Buchwaldschen und mancher anderer Luther-Biographieen, die uns die letzten Jahrzehnte, besonders das Lutherjahr 1883 gebracht haben, behält doch das Werk Julius Köstlins unverändert seine Bedeutung. „Keine der inzwischen erschienenen Arbeiten hat doch Köstlins Werk entbehrlich gemacht: die gleichmäfsige Vollständigkeit, mit der hier die Lebensgeschichte, sowie die schriftstellerische Tätigkeit Luthers behandelt sind, sichern ihm seinen Wert trotz aller ihm nachgefolgten noch so verdienstlichen Arbeiten anderer Lutherforscher.“ So schreibt Prof. Kawerau, gewifs der sachverständigste Beurteiler. Darum ist die Wissenschaft ihm zu ganz besonderem Danke verpflichtet, dafs er, frei von jeder persönlichen Ehrsucht sich bereit gefunden hat, die von dem verstorbenen Verf. selbst noch begonnene fünfte neu bearbeitete Auflage nach dessen Tode fortzusetzen und zu vollenden. Eine solche Neubearbeitung ist ein schwieriges und vielfach undankbares Werk, Kawerau hat sie mit dem ihm eigenen Takt und grofsem Geschick gelöst. Dafs er dazu, wie wenige, geschickt war, weifs jeder, der seine Stellung in der reformationsgeschichtlichen Wissen-

Digitized by Google

schaft und der Lutherforschung kennt. Über die Grundsätze, die ihn geleitet, spricht er sich im Vorwort eingehend aus. Die ganze Anlage des Werkes ist unverändert geblieben, dagegen ist die gesamte, unendlich reiche neuere Literatur über Luthers Leben gewissenhaft benutzt und die sprachliche Darstellung vielfach mit leiser Hand umgestaltet. Jedermann weifs, dafs es nicht Köstlins Gabe war, ich will einmal sagen, spannend zu erzählen, weshalb auch seine für weitere Kreise berechneten Luther-Biographieen ohne Erfolg geblieben sind. Umsomehr wird man es Kawerau Dank wissen, dafs er, selbst ein Meister der Form, sein Sprachgefühl dem Buche hat zu gute kommen lassen. Das Buch liest sich jetzt ganz anders als in den früheren Auflagen, und kein schöneres Freundschaftsdenkmal hätte dem verstorbenen Meister, dessen Bild den ersten Band schmückt, gesetzt werden können. Es ist mir eine liebe Pflicht, auf dies Werk mit allem Nachdruck hinzuweisen, und jeder Amtsgenosse sollte darauf dringen, dafs es für die Lehrerbibliothek angeschafft wird, was bei dem fast auf die Hälfte ermäfsigten Preise leicht möglich ist.

Um die Verbreitung der Kenntnis Luthers in weiten Kreisen hat sich die von R. Neubauer besorgte *Auswahl aus Luthers Schriften* sehr verdient gemacht, die in der bekannten, dem deutschen Unterricht dienenden Sammlung der *Denkmäler der älteren deutschen Literatur* in zwei Teilen erschienen ist. Der erste Teil liegt uns in dritter, vielfach verbesserter und vermehrter Auflage vor. Er enthält eine Auswahl aus den Schriften Luthers zur Reformationsgeschichte und verwandten Inhalts. Die Auswahl ist reichhaltig und zweckentsprechend. Der Text ist, soweit dies möglich, nach der Weimarer Ausgabe verglichen. Die sehr reichhaltigen Erläuterungen sind gründlich durchgesehen und fast auf jeder Seite gebessert. Und was ich besonders dankbar begrüfse, ist, dafs die Proben zur Bibelübersetzung um einige Abschnitte erweitert sind, „die hauptsächlich den Zweck verfolgen, Luthers Arbeit gegenüber seinen unfähigen katholischen Verkleinerern und Nachtretern, die zum Teil nichts als Plagiatoren Luthers sind, in die angemessene Beleuchtung zu rücken." Der gleichen Absicht dienen die Proben der Bemerkungen zu den vorlutherischen Bibelübersetzungen, die jedem Leser ein eigenes Urteil ermöglichen. „Die Bibelübersetzung ist in literarischer und sprachlicher Hinsicht . . . . Luthers Hauptwerk." Wir freuen uns über diese Unterstützung aus den Kreisen des deutschen Unterrichts, nicht zum wenigsten auch deshalb, weil von hier aus doch auch in die Kreise katholischer Schüler die Kenntnis Luthers, wie er ist, getragen werden kann; wir machen aber auch gern im RU. von dieser trefflichen Gabe des Germanisten Gebrauch.

Wenn auch *Melanchthon* seiner ganzen Art nach niemals so volkstümlich werden kann wie Luthers Persönlichkeit und besonders der Jugend niemals ganz verständlich gemacht werden wird, so dürfen wir doch auch im kirchengeschichtlichen Unterrichte nicht versäumen, auf die eigentümliche Bedeutung des Praeceptor Germaniae auf dem Gebiete der evangeli-

Digitized by Google

schen Lehrentwickelung wie dem der Ausgestaltung des höheren Unterrichts hinzuweisen. Bekanntlich ist auch auf dem Gebiete der Melanchthonforschung in den letzten Jahrzehnten viel gearbeitet worden, und daher war es wohl zeitgemäfs, dafs Georg Ellinger den Versuch einer neuen Melanchthonbiographie unternahm; der bisherige Herr Verleger dieser Jb. hat dies Buch als eins seiner letzten Verlagswerke dem Publikum zugänglich gemacht. Ellingers Melanchthon darf als eine fleifsige, die gesamte vorliegende Literatur berücksichtigende, klar und übersichtlich geschriebene Darstellung des Lebens Melanchthons bezeichnet werden und sei daher den Fachgenossen auch an dieser Stelle empfohlen.

Bilder aus der Kirchengeschichte entwirft Pastor H. Nöldeke für den Gebrauch der evangelischen Volksschule, besonders in Hannover. Die 18 Bilder, von der Zerstörung Jerusalems bis auf den Gustav-Adolf-Verein, Gotteskasten und Evangelischen Bund, sind kurz und für das Verständnis des Kindes berechnet, die Sprache einfach und verständlich; die Bilder werden gewifs ihren Zweck erfüllen.

Ein wunderschönes Hilfsmittel für den kirchengeschichtlichen Unterricht auf den oberen Klassen hat uns der rührige C. H. Becksche Verlag in München beschert in der dritten, völlig umgearbeiteten Auflage der *Kirchengeschichte für das evangelische Haus* von Friedrich Baum und Christian Geyer. Fast fünfzehn Jahre ist es her, seit das im Lutherjahr 1883 zum ersten Male erschienene Buch in zweiter erweiterter Auflage erschien. Schon damals war es ein stattlicher Band und sowohl durch den Text wie durch die Illustrationen empfehlenswert. Nachdem der ursprüngliche Herausgeber gestorben, hat der Mitherausgeber Dr. Chr. Geyer, jetzt Pfarrer an St. Sebaldus in Nürnberg, sich unablässig bemüht, den ganzen Stoff wiederholt durchzuarbeiten aus den Quellen und den bedeutendsten Werken und so das, was die Wissenschaft erarbeitet hat, den weiten Kreisen der Gebildeten zugänglich zu machen. Er bekennt sich als dankbarer Schüler von Hauck und Kolde, wahrlich eine Schule, die für die wissenschaftliche Probehaltigkeit des Gebotenen bürgt; als schönsten Lohn verspricht sich der Verf., wenn jemand sich durch sein Buch zur Lektüre der Werke dieser und anderer bedeutender Historiker ermuntern lassen wollte. Dem Inhalt des Buches entspricht die gewandte und übersichtliche Darstellung, die überall einen bei aller Entschiedenheit weitherzigen, im besten Sinne historisch urteilenden Sinn erkennen läfst, was sich besonders auch in den Urteilen über die theologischen und kirchenpolitischen Kämpfe und Persönlichkeiten der Gegenwart höchst angenehm bemerklich macht. Wenn so der Text durchaus probehaltig und keineswegs nur, wie in manchen ähnlichen Büchern, ein Begleittext zu den Bildern ist, so sind doch die Bilder und Kunstbeilagen das, was dem Buche seinen eigentümlichen Charakter verleiht. Über 600 Bilder und 39 Kunstbeilagen erläutern und veranschaulichen den gewaltigen Stoff. In fast ausnahmslos vorzüglich ausgeführten Bildern von zum Teil entzückender Schönheit und in Nachbildungen werden alle die

Digitized by Google

Männer und Frauen vor uns lebendig, erstehen die Örtlichkeiten und Kunstwerke vor uns, von denen der Text erzählt. Und so haben wir Religionslehrer in dem Buch ein Anschauungsmaterial, wie mir kein ähnliches bekannt ist; nur schade, dafs seine Verwendbarkeit im Unterricht, auf die der Verf. ausdrücklich hinweist, durch die Dickleibigkeit und Schwere beeinträchtigt wird, die ja leider bei dem Gebotenen unvermeidlich war. So möge denn der Wunsch des Verf.s in Erfüllung gehen, dafs das Buch helfen möge, das Verständnis der kirchlichen Zustände der Gegenwart zu erschliefsen. Es ist recht geeignet, ein „Sonntagsbuch für das christliche Haus, eine Weihegabe für die konfirmierte Jugend und ein Hilfsbuch für die Lehrer in Kirche und Schule" (Baum) zu werden. Wo eine Schülerbibliothek über genügende Mittel verfügt, da lasse sie sich das Werk nicht entgehen; denn so billig auch im Verhältnis zu dem Gebotenen der Preis gestellt ist, wird doch nicht jede Bibliothek in der Lage sein, es anschaffen zu können; leider, denn auch für den kunstgeschichtlichen Unterricht bietet es eine Fülle von Anschauung. Wir hoffen, dafs das Streben des Verf.s und Verlegers dadurch belohnt werden wird, dafs sich die Notwendigkeit einer vierten Auflage herausstellt. Für diesen Fall hätten wir eine Reihe von Wünschen zur Hand, über die wir uns gern mit dem Verf. in unmittelbare Beziehung setzen würden. Hier nenne ich nur zwei: Zerlegung des Buches in zwei getrennte Hälften zum Zweck der bequemeren Handhabung; und Beifügung einer Abbildung des aus dem Anfang des 12. Jahrhunderts stammenden, kunstgeschichtlich wie kirchengeschichtlich aufserordentlich bedeutsamen lebensgrofsen Reliefs (Kreuzabnahme, Mysterium der Erlösung) an den Externsteinen im Teutoburger Walde, der wohl ältesten monumentalen Darstellung christlichen Charakters in Norddeutschland.

Der evangelische Bund und der Zusammenschlufs der deutschen evangelischen Landeskirchen ist der Titel eines Vortrags, den der Mitarbeiter dieser Jb., Geheimer Oberschulrat von Bamberg in Gotha, im Jenaischen Zweigverein des Evangelischen Bundes gehalten hat. Es ist reizvoll, von dem Verf., der selbst durch persönliche und amtliche Beziehungen den Kreisen nahe gestanden hat und nahe steht, in denen die nun endlich zu einem gewissen Abschlufs gelangte Bewegung für einen engeren Zusammenschlufs der deutschen evangelischen Landeskirchen entstanden und gepflegt ist, sich über die Entstehung und Vorbereitung dieses Werkes erzählen zu lassen und zu hören, welchen Anteil auch der Evangelische Bund an diesen Bestrebungen gehabt hat. Der Vortrag, der demnach eine Art Quellenwert hat, sei darum allen Fachgenossen empfohlen.

Endlich mache ich hier noch aufmerksam auf ein ungemein anziehendes Buch von Prof. Fr. Nippold, *Das deutsche Christuslied des 19. Jahrhunderts.* Jedem Leser wird es gehen, wie dem verehrten Verf. selbst bei Abfassung des Buches: „Obgleich seit fast einem halben Jahrhundert mit dieser Art des Liedes persönlich verwachsen, habe ich doch keine blasse Ahnung gehabt von dem Reichtum, welchen unsere deutsche Dich-

Digitized by Google

tung hier wirklich besitzt.“ Die Hauptmasse des Buches gilt der Darstellung des Christusliedes im deutschen Protestantismus, kürzer, aber doch immer noch eingehend genug, sind das Christuslied im papstfreien Katholizismus und in der aufserkirchlichen Kultur dargestellt. Entsprechend der zweimaligen nationalen und religiösen Erhebung des deutschen Protestantismus hat auch das deutsche protestantische Christuslied in zwei Perioden seine Blüte gezeitigt: einmal im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, und sodann in der Zeit der „neuen Ära“ nationaler und religiöser Wiedergeburt (1858—1878). Mitten zwischen beiden Perioden steht die Zeit der theologischen und politischen Revolution und der sie ablösenden Reaktion, wo der Protestantismus seine führende Rolle im Leben des Volkes eingebüfst hat, wo daher auch „die ebenso ursprüngliche wie reiche Christuslyrik der Erweckungszeit, die von Novalis und Arndt, von Rückert und Schenkendorf, sowie von den Pionieren des Missionsliedes bis zu Spittas Psalter und Harfe führte, gegen völlig andere Strömungen des Volksgeistes zurücktrat.“ Hier ist vor allem Annette von Droste-Hülshoff zu nennen. In allen Perioden wird die „nationale religiöse Dichtung, welche eine volkstümliche Bedeutung gewonnen hat, unterschieden von der ausschliefslich religiösen Dichtung, deren Einwirkung sich auf bestimmt abgegrenzte Kreise erstreckt“; es folgt dann noch ein Schlufsabschnitt über „latente Kräfte“, bis zur Gegenwart. Die ganze Betrachtungsweise des Verf.s wird am besten charakterisiert durch das Wort, mit dem er seine „Einleitung“ eröffnet: „Neben dem gesegneten Vereinsleben der zahlreichen Einzelgebiete der inneren und äufseren Mission, des Gustav-Adolf-Vereins, des Evangelischen Bundes ist nichts so sehr als das geistliche Lied imstande, die kläglichen kirchenpolitischen und zunfttheologischen Zustände unter den Gesichtspunkt zu stellen, dafs auch die heutige Kirche im irdenen Gefäfs einen himmlischen Schatz birgt“. Das Christuslied ein Einheitsband des Protestantismus, trotz aller Gegensätze.

5. Schulandacht. Verschiedenes.

Aus dem Nachlafs des Prof. Dr. Gustav Behnke, der lange Jahre am Königlichen Friedrich Wilhelms-Gymnasium in Berlin gewirkt hat, hat dessen Witwe eine Sammlung von *Schulandachten und Ansprachen* herausgegeben. Die Sammlung ist wohl in erster Linie für die ehemaligen Schüler des Verf. bestimmt und wird von diesen als eine Erinnerung gern aufgenommen sein. Aber auch weitere Kreise werden sich an diesen Betrachtungen freuen. Und wenn sie auch nicht aus dem Religionsunterricht hervorgegangen sind und ihm nicht unmittelbar dienen können, so mögen sie doch auch an dieser Stelle ein Wort freundlicher Empfehlung finden. Denn sie sind ein Zeugnis dafür, wie auch der Vertreter eines andern Faches, hier der Philologe, an seinem Teil dazu helfen kann, dafs die Ziele, nach denen wir Religionslehrer streben, immer deutlicher den Schülern vor Augen geführt werden, dafs wahre, ungeheuchelte Frömmig-

Digitized by Google

keit, warme Liebe zu Christus und energisches, tatkräftiges Streben nach sittlichem Fortschreiten immer tiefer in die Herzen der Schüler gepflanzt werden. In eigentlichen Schulandachten wie in Gedächtnisreden und patriotischen Ansprachen hat der Verf. diese ewigen und ernsten Wahrheiten bezeugt. Ich wünsche dem Buche viele Leser und den Manen des Verf's. viele ihm gleichgesinnte Nachfolger.

Noch ein anderes Buch aus dem Nachlasse liegt vor mir, auf das ich gern die Leser des Jb. hinweise, wenn es auch keine unmittelbare Beziehung zum RU. hat; es ist der fünfte Band des von der Familie des Verstorbenen herausgegebenen Frommel-Gedenkwerkes: *Segen und Trost. Reden aus dem Amte* von Emil Frommel. Herausgegeben von Dr. Otto H. Frommel. Die Sammlung umfafst Taufreden, Einsegnungsreden, Beicht- und Abendmahlsreden, Traureden, Weihereden und Grab- und Trauerreden. Frommel ist den Schülern nicht unbekannt, und auch diese kleine Auswahl von Reden aus dem Amte verdient die Beachtung weiterer Kreise, als sie sonst bei ähnlichen Veröffentlichungen geistlicher Reden vorausgesetzt werden. Denn, wie es in Frommels Lebensbild heifst, „wenn einem, so hatte ihm Gott gegeben eine gelehrte Zunge, zu reden zu den Müden zur rechten Zeit; ein Herz und ein Auge, zu weinen mit den Weinenden; eine Hand, wegzunehmen allerlei Lasten von den Menschenkindern". Diese Reden enthalten eine Fülle wertvoller Anregungen zur sinnenden Betrachtung über Kindheit und Erziehung, Leben und Tod, Zeit und Ewigkeit und sollten deshalb auch vom Religionslehrer beachtet werden. Auf einzelne Reden kann ich hier nicht eingehen, will aber doch auf die Grabrede auf Hermann von Helmholtz hinweisen, ein Zeugnis am Sarge des gröfsten Naturforschers des 19. Jahrhunderts, das auch apologetisch wirken kann und mufs. Auch kann ich es mir nicht versagen, einige Sätze mitzuteilen. In der Grabrede auf Helmholtz heifst es: „Es ist schwer, über das innerste Leben eines Menschen etwas zu sagen, und was zwischen dem Herzen des Menschen und seinem Gott, zwischen dem Schüler und dem ewigen Meister vorgeht, namentlich in den Tagen des Leidens und Sterbens, wer will es künden? Aber das eine, das will ich ihm bezeugen in dieser unserer Zeit, der nichts mehr heilig zu sein scheint: nie habe ich aus seinem Munde ein frivoles Wort gehört, nie ein Wort des Spottes. Dazu war seine Seele zu grofs, das hielt er seiner nicht würdig." In der Ansprache zum Gedächtnis des nordamerikanischen Präsidenten J. A. Garfield erzählt er: „Und wem unter uns Mannesmut und offenes Bekenntnis seines Glaubens noch etwas Grofses ist, der hat ihn geliebt, den Mann unumwundenen Bekenntnisses, der einst, als auf dem Kapitol zu Washington einem Verstorbenen die Lobrede seiner Tugenden gehalten ward, hineinrief in die Versammlung: „Eines habt Ihr vergessen: das Beste an ihm — seine tiefe Frömmigkeit, seinen festen Glauben!"" — Und am Sarge des berühmten Physikers und Chemikers Joh. Christ. Poggendorff konnte Frommel bezeugen: „— er hat Feierabend gemacht nach langer Tagesarbeit. Er sieht jetzt in den

Digitized by Google

Zusammenhang der Dinge, in welchen hienieden kein erschaffener Geist blickt. Dessen war sich auch der Entschlafene wohl bewufst. Darum hat er auch an seinem Ehrentage das demütige und demütigende Geständnis abgelegt, wie weit wir noch ab sind von dem letzten Ziel der Wissenschaft. Das ist die Art echten Wissens, die ihre Schranke erkennt und sich zu bescheiden weifs. „Unser Wissen ist Stückwerk und unser Reden ist Stückwerk." So sagen wir mit dem Entschlafenen."

Tausend Geistesstrahlen, ausgewählte Stellen aus den Werken von Charles Haddon Spurgeon sind in geschmackvoller deutscher Übersetzung enthalten in zwei Bändchen der Reclamschen Universalbibliothek und so wohl geeignet, auch weite Kreise diesen seltenen Mann kennen lernen zu lassen. Es sei darum auch hier darauf hingewiesen als auf eine Quelle mannigfacher Anregung.

Endlich erwähne ich hier noch zwei Bücher, die, wenn auch zunächst für weitere Kreise bestimmt, doch auch von den Religionslehrern beachtet zu werden verdienen; die Vorlesungen Cremers über *Das Wesen des Christentums* und die Aufsätze von D. K. F. Noesgen über *Das Eigenartige des Christentums als Religion.*

Digitized by Google

IV.

Katholische Religionslehre

I. N. Brunner.

1900—1902.

I. Historisches.

„Das XIX. Jahrhundert gehört nunmehr der Geschichte an. Was ist da natürlicher, als bei einem solchen Zeitabschnitte die Ereignisse und die Menschen noch einmal dem Geistesauge vorzuführen? Kein Wunder darum, dafs in der Literatur der letzten zwei Jahre . . . Umschau um Umschau auf den verschiedensten Gebieten von den verschiedensten Gesichtspunkten über das verflossene Jahrhundert sich reihte.“ Mit diesen allgemein motivierenden Worten leitet der „Literarische Handweiser“ (No. 759—62) eine Rundschau über *Die Katholische Pädagogik des XIX. Jahrhunderts* aus der Feder von Friedrich Wienstein ein. Wenn auch in einem allgemeinen Literaturblatt bestimmte räumliche Grenzen für die Würdigung der einzelnen Pädagogen und ihrer Leistungen gezogen sind, so darf doch auch „ein Überblick“ nicht die Flüchtigkeit des Übersehens an sich tragen, zumal wenn das Beobachtungsfeld leicht zu überschauen ist. Die Revue wird begonnen mit den Encyklopädieen und setzt sich fort bis zur Methodik der einzelnen Unterrichtsgegenstände, die Faktoren und der Gang der Entwicklung sind berührt und die Werke der aufgenommenen Autoren abgeschätzt. Aber es fehlen Arbeiten wie „Die Reform unserer Gymnasien“ von I. M. Pachtler, S. J. 1883, „Grundlinien der Gymnasialpädagogik auf Grundlage der Psychologie“ von Dr. J. Nusser (1894), „Theoretische Pädagogik und allgemeine Didaktik“ von Dr. W. Toischer (1896), „Pädagogik und Didaktik auf modern-wissenschaftlicher Grundlage“ von Dr. Jos. Müller (1898) und bei den pädagogischen Kleinmeistern wäre wohl auch der Pfarrer Bartholomaeus Bacher († 1827), ein angesehener praktischer Schulmann und Schriftsteller aus dem bayerischen Chiemgau, über welchen in den „Texten und Forschungen zur Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher

Digitized by Google

Zunge" 1901 eine Studie erschien, der Erwähnung wert gewesen. Bei der Ausgestaltung der Methode des Religionsunterrichts blieben unberücksichtigt „Der katholische Religionsunterricht an den humanistischen Gymnasien" von Dr. A. F. Walter (1893), „Lehrziel, Lehraufgaben und methodische Einrichtung des katholischen Religionsunterrichts an höheren Lehranstalten" von Dr. H. J. Liefsem (1897) und „Didaktik und Methodik der katholischen Religionslehre" in Baumeisters „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen" (1898). Es ist unbillig, das schon 1890 erschienene „Lehrbuch der katholischen Katechetik" von Fr. X. Schöberl als das beste zu preisen und die einschlägigen Werke von Dr. Noser, Ricker und Spirago, welche rasch nacheinander wiederholte Auflagen erlebten, nicht einmal zu erwähnen. Vollends aber klingt es bei einem Überblick über die katholische Pädagogik im XIX. Jahrhundert wie eine Verlegenheitsausrede zu schreiben: „Das Gebiet des Unterrichts in der biblischen Geschichte dürfen wir übergehen", „da die Katholiken wegen der prinzipiellen Stellung zu diesem Unterrichtsfach bis jetzt nicht in Konkurrenz getreten sind."

Neben dieser nicht recht befriedigenden pädagogischen Säkularrundschau stehen andere Arbeiten historischen Charakters, welchen eine höhere Wertung zukommt. An erster Stelle wird hier um ihres Gegenstandes willen jene „Methodische Studie über das hl. Evangelium" gehören, welche *Christus als Lehrer und Erzieher* schildert, aus der Feder des Minoriten P. Severus Raue. Die Schrift will „die Lehr- und Erziehungstätigkeit Jesu, des Sohnes Gottes, ins rechte Licht rücken", in vier Abschnitten: Die Persönlichkeit des göttlichen Lehrers und Erziehers, die Didaktik des Heilandes, Christus als Lehrer und Erzieher der Apostel, der göttliche Kinderfreund. Während die erste Auflage sich jeder polemischen und sogar apologetischen Tendenz fern hielt und eine rein erziehungsgeschichtliche Darstellung bot, ist die 2. Auflage auf das Kampfterrain der Tagespolemik herabgestiegen. Wenn dabei auch das Buch um fast 200 Seiten gewachsen ist, so hat es dafür den Verlust der objektiven Geschichtsschreibung eingetauscht. Um Christus als den Inbegriff aller Lehr- und Erziehungsweisheit aus der Quelle des Evangeliums zu erheben, dazu bedurfte es nicht polemischer Exkurse und überflüssiger historischer Parallelen. Als Vorbild lag nahe „Die Pädagogik des göttlichen Heilandes" von M. Mescher, S. J., in den Laacher Stimmen 1890, Bd. XXXVIII.

Während Raue die Gesamtlehrtätigkeit Jesu im Auge hat, hat R. Sieler eine bestimmte Form derselben unter die methodologische Lupe genommen, *Die Gleichnisreden Jesu.* (Monatsbl. f. d. k. Rel.-Unterr., Köln 1902, H. 8, 9.) Nach scharfer Umgrenzung des Begriffes gegenüber der Metapher und der Allegorie werden dieselben in chronologischer Ordnung aufgezählt, deren gemeinsamer Grundgedanke, das Reich Gottes in seiner Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, nach seiner zeitlichen und ewigen, seiner innern und äufsern, seiner weltlichen und überwelt-

Digitized by Google

lichen Seite, dessen Veränderungen und Hemmungen dargestellt, ihre formelle Seite, die bald eine Evangelienwahrheit, bald einen Komplex von Wahrheiten veranschaulichen, herangezogen. Das ist ein Teil der Vorkenntnisse, welche notwendig sind zum eigenen Verständnisse der evangelischen Parabeln und zur Verständlichung für andere. Aber für die katechetische und homiletische Nutzbarmachung der Parabeln mufs man auch die Methode ihres Meisters kennen. Aus ihr hebt der Autor zwei Momente heraus: er bezeichnet sie als anschaulich, indem hier der Heiland „der natürlichen Tendenz des Geistes, für das Geistige, das Abstrakte das Sinnbild zu entdecken, Rechnung trug und als erzieherisch, indem der Heiland den Weg einschlug, der zum Herzen führt, nämlich die Phantasie, die den Affekt und durch dessen Vermittlung den Willen anregt". Damit sind die Fingerzeige gegeben, wie aus dem Bilde die Wahrheit herauszuschälen ist, welche Christus durch das Gleichnis hat aussprechen wollen. Immerhin bedarf es noch zur vollen Klarstellung, dafs „die Erzählung mit allen darin vorkommenden fremden Elementen naturgeschichtlicher, kultureller Art" wieder vor uns erscheine und schliefslich harrt die Aufgabe, die Kongruenz des Bildes mit der Sache nachzuweisen, bezw. zu ermitteln". Die Gedanken der Parabeln lassen ihre ganze Breite und Tiefe erst ermessen dadurch, dafs „die Gleichnisse auch untereinander in Zusammenhang gebracht" werden. Zu diesen schätzenswerten Leitgedanken, welche durch gewählte Beispiele vor der grauen Theorie geschützt sind, ist in mehrfachen Anmerkungen einschlägige Literatur angegeben.

Ein noch viel engeres Gebiet hat sich der Studienpräfekt Phil. Hofer mit der *Methodik der Bergpredigt des Herrn* gewählt. In historischer Betrachtungsweise soll die Methodik der Bergpredigt aus den religiös-sittlichen, sozialen und politischen Verhältnissen der Juden zur Zeit Christi begriffen und durch genaue methodische Analyse ein wahrhaft fruchtbarer Einblick in das Lehrverfahren Christi gewonnen werden. Das Resultat der eingehenden Untersuchung ist in einem Schlufskapitel als „Ergebnis und Ausblick" in 11 Punkten zusammengefafst, von denen hier drei wegen ihres aktuellen Interesses im Streit um die Methode notiert sein sollen: 1. Der Lehrgang ist fast durchwegs synthetisch, doch auch Beispiele des analytischen Lehrgangs; 2. die Methode ist dem vorgetragenen Gegenstande angepafst; 3. häufig angewandt ist die Apperzeption.

Während Raue, Sieler und Hofer Christus als Grund und Eckstein der christlichen Pädagogik zum Mittelpunkt ihrer Studien machen, bringt der Gymnasialdirektor Dr. Jos. Bach ein Stück angewandter christlicher Pädagogik aus der patristischen Zeit, in dem er *Des hl. Basilius Mahnworte an die Jugend über den nützlichen Gebrauch der heidnischen Literatur* im Urtexte und mit mustergültigem Kommentar in Erinnerung bringt und dabei noch dem Philologen mit der lateinischen Übersetzung des Hugo Grotius ein Extrastück serviert. Die Lektüre der heidnischen

Digitized by Google

Klassiker war eine brennende Frage für die Tage des grofsen Kappadoziers und sie ist nie aus der pädagogischen Erörterung ganz verschwunden, ist mit Leidenschaftlichkeit in der Zeit des Humanismus aufgenommen worden, so dafs katholische Pädagogen immer wieder zu ihr Stellung nehmen mufsten. Der Band XI der Herderschen Bibliothek der katholischen Pädagogik, welcher sich als ein Beitrag zur Geschichte der Pädagogik des Jesuitenordens aus seinen ersten Anfängen, nämlich *Der Jesuiten Perpiñà, Bonifacius und Possevin ausgewählte pädagogische Schriften*, übersetzt von J. Stier, H. Scheid, G. Fell S. J. präsentiert, enthält auch Erörterungen zu diesem Thema. Von dem ersten ist aufgenommen die Abhandlung „De ratione liberorum instituendorum litteris Graecis", welche er als Professor der Rhetorik in Rom um 1561 verfafste, von dem zweiten sind ausgewählt: „Die christliche Knabenerziehung" in fünf Büchern und „Die fruchtbringende Weise", pädagogische Briefe, in welchen er der am Ausgange des XVI. Jahrhunderts dominierenden brutalen Erziehungsmethode des Stockes das christliche Ideal des Lehrers und Erziehers und das Prinzip der Liebe entgegenhält. Der Interessanteste von den Dreien ist wohl Possevin, der ein ebenso gewandter Diplomat wie tüchtiger Gelehrter war. Derselbe schrieb eine „Bibliotheka selecta, qua agitur de ratione studiorum in historia, disciplinis et salute omnium procuranda", eine Art von „Realencyklopädie sämtlicher Wissenschaften im XVI. Jahrhundert", welche zwar den heutigen Ansprüchen an eine solche Arbeit nicht mehr entspricht, aber für die damalige Zeit ein schätzbares Hilfsmittel für die christliche Behandlung der Wissenszweige darstellt. Aufgenommen ist aus derselben die Einleitung „Die Ausbildung des Geistes", allgemeine Grundsätze der Geistesbildung, die Lektüre an den Gymnasien, eine Polemik gegen den kirchenfeindlichen Humanismus und das katechetische Sendschreiben (Theologia catechetica), ein Grundrifs der Katechetik am Ausgang des XVI. Jahrhunderts. F. W. Bürgel hat 1889 in der Münsterer Katechetischen Monatsschrift die katechetische Methode Possevins vorgeführt mit dem Schlufsurteil: „Sie enthält die Umrisse der theoretischen Anweisung zur Erteilung des Christenlehrunterrichts, wie letzterer im Mittelalter hindurch und nach der Reformation bis ins vorige Jahrhundert hinein sich tatsächlich gestaltet hatte." Der Eindruck, welchen dieser Sammelband von pädagogischen Jesuitenschriften erweckt, läfst sich wohl in das Wort fassen, welches Univ.-Professor Dr. A. Koch in der Beilage zur A. Postzeitung 1901 No. 23 gebraucht: Es sind „fruchtbare Keime einer segensreichen Erziehungstätigkeit schon aus den ersten Anfängen des Jesuitenordens".

Während der XI. Band der „Bibliothek der katholischen Pädagogik" die Theorieen der Jesuitenschule am Übergang vom XVI. zum XVII. Jahrhundert bietet, enthält der XIII. Band das Buch *Joh. Michael Sailers über Erziehung für Erzieher* in dem ungekürzten Text der III. Originalausgabe von 1822, mit einer Einleitung und Bemerkungen versehen von dem Schullehrerseminarlehrer und Präfekten Dr. J. Baier. Sailer ist ein pädago-

Digitized by Google

gischer Herold am Beginn des XIX. Jahrhundert, welcher aber nicht in schmetternden Posaunentönen seine Botschaft aufdrängte, sondern mit milder Hirtenschalmei die Ohren und die Herzen fesselte. Seine Ideen haben deshalb lange fortgewirkt und sie verdienen nicht, der Vergessenheit anheimzufallen. Sein Buch, der literarische Niederschlag seiner Vorlesungen über Pädagogik, durch welche er seine Zuhörer, ganz besonders junge Theologen für die hehre Aufgabe der Menschenerziehung zu begeistern wufste, zerfällt in zwei Teile. Der erste Teil (Idee des Erziehers) gliedert sich in fünf Hauptstücke: 1. Von der Menschheit in ihrer Vollendung hienieden. 2. Von der Kindheit. 3. Entwicklung der Kindheit zur vollendeten Menschheit. 4. Führung der Kindheit zur entwickelten Menschheit. 5. Führung der Kindheit bis zur eintretenden Selbstführung. Der zweite Teil (Idee des Erziehers in der Wirklichkeit dargestellt) zerfällt in drei Hauptstücke: 1. Darstellung der Idee des Erziehers in der körperlichen, intellektuellen und moralischen Erziehung. 2. Realisierung der Idee des Erziehers. Dabei ist im 3. Abschnitt „Von der Erziehung in Schulen" von dem Unterrichtsbetrieb in den Gymnasien die Rede. 3. Die Idee der Erziehung nach den Unterschieden des Geschlechts und des politischen Daseins realisiert. Wenn Sailers geist- und gemütvolle Art seine Ideen zu entwickeln an und für sich schon anspricht, so hat der Herausgeber das Interesse noch gesteigert durch eine treffende Charakteristik und vergleichende Würdigung des erst abgesetzten, dann wieder berufenen und endlich zum Bischof erhobenen Pädagogen.

Wenn wir in der Geschichte der Pädagogik dem Ausgange des XIX. Jahrhunderts zuwandern, so begegnet uns dort eine Gruppe, welche mächtig auf ihre Zeitgenossen eingewirkt hat: *Herbart und seine Schüler.* In den Katechetischen Blättern von Kempten (1902 No. 1) zeigt der Hauptlehrer J. Poetsch an einer übersichtlichen Zusammenstellung der einschlägigen Literatur, wie anregend die pädagogischen Ideen Herbarts gewirkt haben, fortreifsend zur feurigen Anhängerschaft, aber auch lockend zum prüfenden Widerspruch, wie früh die protestantische Katechetik sich theoretisch und praktisch mit Herbart beschäftigt hat. In der bibliographischen Übersicht fehlt aber leider bald der Ort, bald die Zeit, bald der Verlag der Erscheinung. Diese Auslassungen beschränken nicht nur ihren Wert, sondern legen die Vermutung nahe, dafs der Verf. die angezogenen Schriften nicht alle vom Augenschein kennt.

Theorie und Praxis sind nicht immer sich deckende Gröfsen. Wo eine schlechte Praxis, wird man nachspüren müssen, ob sie nicht auf das Schuldkonto einer mangelhaften Theorie geht und wo eine gute Theorie, wird man verfolgen müssen, ob dieselbe auch in Praxis sich umgesetzt hat. Deshalb, wenn man ein Vollbild der Geschichte des Religionsunterrichts zeichnen will, darf neben der Katechetik nicht die Katechese fehlen. Ihr Historiker ist Dr. Fr. Thalhofer. Schon in einem früheren Bericht haben wir auf seine *Beiträge zur Geschichte der Katechese im Bistum Augsburg nach der Glaubenserneuerung,* soweit sie damals vor-

Digitized by Google

lagen, aufmerksam gemacht. Sie erstrecken sich über den ganzen Jahrgang 1900 der Kemptener Katechetischen Blätter. Die Forschung setzt ein bei der Diözesansynode von Dillingen 1506 und schliefst ab mit einem Generale aus dem Jahre 1838, das sich mit dem schon 1836 eingeführten Christoph Schmidschen Katechismus beschäftigt. Das fast ausschliefslich aus archivalischem Material entworfene Bild zeigt wenig Erfreuliches, viel guten Willen von Seite der kirchlichen Behörde, aber auch ihr Unvermögen, widrige Verhältnisse zu besiegen. Der gelehrte, fleifsige Forscher, welcher mit einem glücklichen, historischen Spürsinn auch ein besonnenes Urteil verbindet, hat damit für die Geschichte der Katechese einen wertvollen Baustein geliefert. Ein Steinchen trägt dazu auch bei Dr. H. Samson in einer Studie *Zur Geschichte des biblischen Unterrichts im Mittelalter.* (Katechet. Monatsschrift Münster 1900, Sp. 225 ff.) Aus dem Sachsenspiegel werden eine Reihe von Stellen im Urtext und Übersetzung ausgehoben, welche einen sehr erfreulichen Schlufs auf den Stand des biblischen Unterrichts in der damaligen Zeit ergeben. Der hervorragendste Herausgeber des Sachsenspiegels heifst Homeyer, nicht Homeier.

Mit der Schrift des Gymnasialprofessor Dr. F. Hofmann, *Die hl. Schrift ein Volks- und Schulbuch in der Vergangenheit,* können wir füglich unser historisches Referat abschliefsen. Mit grofsem literarischen Apparate und wuchtigen historischen Dokumenten verteidigt er gegenüber absprechenden Vorurteilen seit der Reformation seine These und vindiziert ihr Geltung auch für die Gegenwart und Zukunft. Mit einem staunenswerten Fleifse ist alles zusammengetragen und geordnet, mit ruhigem Urteil gesichtet und gewertet, was zum Gegenstande in Beziehung steht von der patristischen Zeit bis in die Gegenwart. Es steckt in dem Buch ein wertvolles Stück der Geschichte der Katechese und Katechetik in der Richtung der Bibel und biblischen Geschichte, ja der letzte Abschnitt nimmt von der vorausgegangenen historischen Betrachtungsweise aus zu didaktischen und methodischen Fragen, welche die Jetztzeit über das Verhältnis des biblischen Unterrichts in der niederen und höheren Katechese aufgerollt hat, Stellung. Wenn wir dabei mit unserer „Didaktik und Methodik der katholischen Religionslehre" jenen Autoren zugeteilt werden, welche der biblischen Geschichte „nur die Stellung eines Kommentars und der Illustration zum Katechismus" zuweisen, so ist nicht zu vergessen, dafs wir nicht für die Volksschule, sondern für die Mittelschule schrieben, in welcher der Lehrinhalt nicht erst als ein Neues zu entwickeln ist, sondern als ein Bekanntes in das Licht der biblischen Geschichte gerückt werden kann.

II. Pädagogisches.

Die katholische Pädagogik legt das Schwergewicht fast ausschliefslich in den ethischen Faktor und darüber kommt der psychologische

Digitized by Google

kaum zur Geltung und so entstehen jene Gebilde, welche einen eher als eine Moraltheologie für die Jugend, denn als eine Erziehungslehre anmuten. Ihr Gegenstück findet sich in jenen Bestrebungen, welche mit psychologischen Rezepten allein den Menschen erziehen wollen. Die richtige Mitte dürfte dort zu finden sein, wo Ethik und Psychologie zu segensvollem Bunde sich zusammenschliefsen. Es ist jetzt die Rede von *pädagogischer Psychologie.* Ein sehr beachtenswerter Versuch nach dieser Richtung auf katholischer Seite liegt da vor von dem Seminar-Oberlehrer L. Habrich, welcher die wichtigsten Kapitel der Seelenlehre unter durchgängiger Anwendung auf Unterricht und Erziehung vom Standpunkt christlicher Philosophie anschaulich darstellen will. Das Werk ist in zwei Teile gegliedert, von welchen der erste das Erkenntnisvermögen, der zweite das Strebevermögen behandelt. Es ist bezeichnend, dafs der erste, gröfsere Versuch die Psychologie enger und markanter mit der Pädagogik zu verweben nicht von einem Mann des Katheders, sondern der Schulpraxis ausgegangen ist. Nominell steht der Autor auf scholastischem Boden, aber in Wirklichkeit ist er Eklektiker, welcher Anleihen bei der modernen Forschung aufserhalb der „philosophia perennis" nicht scheut, um auch die Gegenwart zum Recht kommen zu lassen. Dieses Kompromifsverfahren läfst natürlich ein Werk aus einem Gusse nicht zustande kommen, aber die Konzession ist schon dankbar anzuerkennen, dafs auch über den divus Thomas hinaus noch brauchbare Wissenschaftsresultate gezeitigt werden können. Das Literaturverzeichnis umfafst 10 Seiten. Aber wir haben den Eindruck, dafs dasselbe weniger die benutzten Schriften aufzählen will, als eine Bibliographie über den Gegenstand bieten soll. Aber alles in allem liegt hier ein Werk vor, das in der katholischen Pädagogik einen hervorragendeu Platz behaupten wird.

Habrich will wissenschaftlich pädagogisch wirken, der bekannte Jesuit Fr. Hattler richtet als Populärpädagoge *Ernste Worte an Eltern, Lehrer und alle Kinderfreunde.* Sie sind die Buchausgabe einer Reihe von Aufsätzen über Erziehung, welche schon anderweitig veröffentlicht wurden. Deshalb fehlt auch die Systematik, welche durch eine Anordnung unter bestimmte Gesichtspunkte ersetzt wird. Aber wenn das Buch auch der wissenschaftlichen Form entbehrt, so ist es nichtsdestoweniger ein wohl ausstaffiertes Magazin pädagogischer Weisheit und Erfahrung, dargeboten in gemeinverständlicher, aber doch nicht trivialer Fassung. Freilich mufs man bei Hattler manche Lässigkeiten und Übertreibungen über dem nachhaltigen, gesunden Gesamteindruck hinnehmen. Das Buch greift in manchen Partieen über den Rahmen der zünftigen Pädagogik hinaus auf das soziale Gebiet hinüber. Trotz der nächsten Adresse an die Eltern soll auch der Berufspädagoge nicht achtlos daran vorübergehen. Es ist das gleifsende Gold der theoretisierenden Systematik in die kleine Münze des praktischen Lebens umgesetzt.

Eine spezielle Pädagogik für Theologen hat der französische Dominikaner P. Lecuyer unter dem Titel *Der Priester als Erzieher* ge-

Digitized by Google

schrieben. Sie gilt den Priestern, die als Erzieher an Gymnasien, Seminaren, Realschulen, Erziehungsanstalten wirken. Sie liefse sich leicht in Parallele setzen zu dem früher erwähnten Werk von Bischof Sailer „Erziehung für Erzieher", aber sie ist nicht in so feierlichem Pathos geschrieben, sondern von jener Leichtigkeit getragen, welche eine Eigentümlichkeit des französischen Geistes ist, ohne dabei in geistreiche Oberflächlichkeit zu verfallen. Sie verdient das Urteil des Kardinal-Erzbischofs von Rheims Langenieux; wenn er daran Hoheit der Gedanken, praktischen Sinn und feinen Takt rühmt. Es ist eine gehaltvolle Art, Priesteramtskandidaten in die psychologischen, moralischen Qualitäten ihres künftigen Erzieherberufs einzuführen.

Eng im sachlichen Zusammenhang mit dem Vorausgehenden steht der Aufsatz, welchen der Oberlehrer P. Schmidt in den Kölner Monatsbl. f. k. Rel.-Unterr. 1902, H. 11 und 12 über den *Pädagogischen Takt des katholischen Religionslehrers der höheren Lehranstalt* veröffentlicht hat. Die solid fundamentierte und logisch entwickelte Definition des Taktbegriffs für den katholischen Religionslehrer lautet: „Bewährung einer Standestugend jedes priesterlichen Lehrers und Erziehers, durch welche er unter beständiger Vermehrung und Übung mit Gottes Gnade bei allen Wechselfällen in Unterweisung und Erziehung seiner Schüler mit Sicherheit und prompter Entschiedenheit fortdauernd ihren religiösen Geist fördert." Mit Recht nennt Schmidt seine Darlegungen eine pädagogische Gewissenserforschung und allgemeine Bilanz im priesterlichen Lehrberuf. Aber seine Schlufsäufserung, die Einreihung des pädagogischen Taktes in die neutestamentlichen Charismen wird nur cum grano salis zu verstehen sein. Hier hat eine lodernde Begeisterung ein wenig über das Ziel hinausgeschossen.

Ein paar Einzelpunkte aus der Pädagogik hat Benefiziat Gg. Pletl in den Kemptener Katechetischen Blättern (1900 Sp. 377 ff. und 1902 No. 3) erörtert. Das einemal spricht er *Von der Bildung des religiösen Gefühles bei der Jugend.* Unter Zugrundelegung einer bestimmt abgegrenzten Definition entwickelt er seine Grundsätze über Inhalt, Mittel und Hindernisse der Bildung des religiösen Gefühls in scharf formulierten Thesen. Es ist keine alltägliche Arbeit, sondern ein klarer Kopf und ein warmes Herz hat aus den eigenen Erfahrungen geschöpft und es ist nur der Reflex des eigenen Seelenlebens auf die Erziehungskunst, welche er in das Dichterwort gekleidet hat: „O lehr' sie denken mit dem Herzen! O lehr' sie fühlen mit dem Geist!" Das anderemal gibt er auf die Frage: *Wie soll der Katechet das moralische Schönheitsgefühl in den Kindern wecken?* die mittelbaren und unmittelbaren Bildungsmittel an, um dieses in jedem Menschen schlummernde Vermögen, von sittlich guten oder bösen Handlungen angenehm oder unangenehm affiziert zu werden, systematisch zu entwickeln und die Hindernisse zu beseitigen. Die Abhandlung zeigt grofsen pädagogischen Takt, den schon die eine Bemerkung verrät: „Der Katechet mufs das Glück der Tugend im vorteilhaften Licht

Digitized by Google

zeigen, jedoch hüte er sich, die Tugend als den sichersten Weg zu einem glücklichen Leben auf dieser Welt zu sehr anzupreisen, weil die Sache sich nicht so verhält und weil die Kinder, wenn sie einmal die Welt besser kennen lernen, sich getäuscht sehen und der Tugend abgeneigt würden." Neben diesen gründlichen Erörterungen müssen die Bemerkungen des Stadtpfarrers M. Schmucker in demselben Organe (1900, Sp. 417 ff.) über *Die sittlich-religiöse Bildung des Gemütes* weit zurückstehen. Ihm ist das Gemüt der Sitz der Gefühle, später aber identifiziert es mit dem Gefühlsvermögen, in welchem er die drei Ausstrahlungen der sinnlichen, sympathetischen und idealen Natur für die Pflege des Gemütslebens auseinander hält. Eine kleine Studie über *Willensbildung* in den Kölner Monatsblättern 1902 S. 43, 73 bringt zur Lösung der Aufgabe in Erinnerung die strenge Festhaltung an den Entwicklungsstufen des Willens in Parallele zu denen der Erkenntnis, welchen denn auch die Hilfsmittel für die niedere und höhere Willensbildung entsprechen. Nur so ist an eine bewufste Lösung des Problems zu denken, nur so die Charakterbildung als „der Gipfelpunkt der Willensbildung", nämlich „eine beste und grundsätzliche Gesamtart sich zu betragen", anzustreben. Freilich ist auch bei aller Kunst der Erziehung ein guter Erfolg keineswegs gewährleistet, da Umstände und Verhältnisse, welche dem Erzieher unbekannt bleiben, oder gegen die er machtlos ist, wie Mehltau wirken können. Oberlehrer Lenhart hat in den Kölner Monatsblättern 1901 No. 10 und 11 den *Religionslehrer, seine Gegenerzieher und Miterzieher unter den heutigen Zeitverhältnissen* zum Gegenstand einer Studie gemacht. In guter Beobachtung werden die erziehungsfeindlichen Elemente, wie sie innerhalb und aufserhalb der Schule vorkommen, in der Familie sich finden, im Schüler mit den erwachenden Leidenschaften aufsprossen, im Zeitgeist einen fruchtbaren Nährboden finden, vorgeführt und ihre pädagogische Behandlung angedeutet, frei von siegesbewufstem Optimismus, wie ohne entmutigenden Pessimismus. Aber auch „die gegenerzieherischen Kräfte", welche im Religionslehrer selbst liegen können, wie allzu grofse Härte, Strenge, Einseitigkeit, übergrofse Vertraulichkeit, offene Bevorzugung einzelner, unzeitgemäfse Nachsicht und Güte, stete Zurückhaltung und Unnahbarkeit sind nicht übergangen. Auf spezielle Punkte dieses Gebietes lenken die Aufmerksamkeit zwei andere Aufsätze in derselben Zeitschrift. Unter die ungünstigen Faktoren reiht ein erfahrener Schulmann (1900 S. 265—269) die *Schädigung der Sittlichkeit unserer studierenden Jugend durch die Lektüre gewisser Klassiker in der Schule* und belegt seine Behauptungen mit Anführung drastischer Beispiele unter genauer Angabe der betreffenden Ausgabe. Wo solche Mifsstände zur Kenntnis des Religionslehrers kommen, ist es ganz selbstverständlich, dafs derselbe die geeigneten wirksamen Schritte mit Sachlichkeit und Taktgefühl zur Beseitigung solch anstöfsiger Schulausgabe tue. Die wissenschaftliche Ausbildung darf nicht die sittliche der der Schule anvertrauten Jugend gefährden. Es ist aber doch zu bemerken, dafs die

Digitized by Google

Vorsicht purifizierter Ausgaben durch die den Schülern leicht zugänglichen Übersetzungen paralysiert wird. Vom pädagogischen Takt des Lehrers ist in den meisten Fällen mehr Heil zu erwarten. Mit einem andern, viel schlimmeren Übel beschäftigt sich Professor Dr. Hoffmann, den *geheimen Schülerverbindungen an den Gymnasien* (1901 S. 328, 353). Sie sind in den Augen aller Einsichtigen ein Krebsschaden in der Entwicklung der studierenden Jugend und sie haben das mit dem physischen Krebsleiden gemein, dafs sie trotz energischer, operativer Eingriffe immer aufs neue fortwuchern. Autoritative Verurteilung von Ministerstühlen und Parlamenten aus, aus traurigen Erfahrungen fliefsende Warnungen der Ärztewelt und aus warmem Herzen kommende Mahnungen der Lehrerschaft verhallen beinahe wirkungslos. Demgegenüber hat man sich nach Einrichtungen umgesehen, welche die Schüler auf andere Bahnen zu lenken geeignet seien, und wollte solche gefunden haben in „Schülervereinen". Die hierüber bekannt gewordenen Resultate sind auf den ersten Eindruck hoffnungserweckend, aber doch führen sie solche Nachteile mit sich, dafs sie die Vorteile gefährden, und zudem sind ihr beschränktes Terrain die kleineren Städte, welche ohnehin die Überwachung der Schüler erleichtern. So lange unsere Mittelschulen nicht blofs Unterrichts-, sondern auch Erziehungsanstalten bleiben wollen, werden sie gegen die Schädlinge des Verbindungswesens ankämpfen müssen, wozu ihre Autorität allein nicht ausreicht, wenn ihnen nicht unterstützend Familie, Gesellschaft und Presse zur Seite steht. Dr. Hoffmann hat unbestritten recht, wenn er meint: „Vielleicht dürfte der Religionslehrer am meisten im stande sein, den beklagten Übeln zu wehren, da ja die ganze Sache das Gewissen nahe berührt", aber nur dann, wenn auch die übrigen Mitglieder des Kollegiums für dieselbe Sache fechten. Die Behandlung des Verbindungswesens vor dem Forum internum des Beichtstuhles ist eine eigene, nicht allzu einfache Frage für sich. Aber so viel wird man sagen können, dafs hier kalter Rigorismus dem wahrhaftigen und mutigen Bekenntnis leicht den Mund verschliefst. An ein Spezialmittel in der Seelsorge für die studierende Jugend erinnern die Kölner Monatsblätter 1900 S. 201, die *Schülerandachten*. Im Prinzip wird niemand darüber streiten. Aber die praktische Durchführung hängt zu sehr von den individuellen Verhältnissen der Örtlichkeiten und der Anstalten ab. Viel von dem, was da über die Teilnahme am hl. Mefsopfer, über Beicht- und Kommunionandachten, über Nachmittagsandachten gesagt werden kann, wird namentlich in Grofsstädten ein pium desiderium bleiben. Hier mufs jeder Religionslehrer sich mit dem in seinem Wirkungskreise Erreichbaren begnügen. Allgemein verbindliche Detailbestimmungen lassen sich schlechterdings nicht aufstellen. Aber nicht wertlos wäre es, zu erfahren, wie es da und dort mit den Schülerandachten gehalten wird.

Digitized by Google

III. Didaktisches und Methodisches.

Um gleich am Anfange zu sagen, was das Schlufsergebnis sein wird, der Unterstufe des Religionsunterrichts, wie sie der Volksschule zufällt, wird viel mehr Interesse zugewendet als den Abstufungen, welche in dem Bereich der höheren Schulen liegen. Dort weht ein scharfer reformatorischer Zug, hier herrscht ein behaglicher Konservatismus, den methodologische Probleme wenig aufregen. Es ist bezeichnend, dafs nicht nur die paar Spezialarbeiten, welche für die Didaktik und Methodik an den Mittelschulen vorhanden sind, seit Jahren bei ihrer ersten Auflage stehen, sondern auch keine neueren die früheren, etwa nicht mehr auf der Höhe der Zeit stehenden überholt haben. Dagegen steigen die Anleitungen zur Katechese, welche zunächst für den Katecheten und Lehrer der Elementarschule bestimmt sind, nicht nur von Jahr zu Jahr in ihren Auflagen, sondern mehren sich durch junge Autoren, selbst „neue Wege im Religionsunterricht“ werden markiert.

Weit verbreitet ist die *Katechetik* von Dr. Fr. Noser. Zum erstenmale erschienen 1895, steht sie jetzt bei der 3. Auflage. Die bessernde, aber auch mehrende Hand des Verfassers zeigt sich immer. Einschneidend sind die Änderungen ja nicht und wenn neuerdings die Seitenzahl gestiegen ist, so ist eben jetzt in die „Kurze Anleitung“ ein gut Stück Pädagogik und allgemeine Unterrichtslehre eingearbeitet und sind zahlreiche Citate sentenzenhaft eingeflochten worden. Nur die „Geschichte des Religionsunterrichts“ erfreut sich keiner solchen Fürsorge. Und doch ist für einen wissenschaftlichen Betrieb der Katechetik dieselbe nicht so untergeordnet, um nur als „Kurzer Abrifs“ angehängt zu werden. Bei der einschlägigen Literatur sollten die Werke von Braunsberger S. J. und Dr. Thalhofer nicht übergangen sein und die Namen Propst und Schöberl lassen sich nicht in einem Zuge nennen, da ersterer Historiker, letzterer überwiegend Systematiker auf ihrem Gebiete waren.

Noser wird man noch ganz zur alten Schule rechnen müssen. Er ist Anhänger der analytischen Methode, während der Österreicher Dr. Katschner in seiner *Katechetik* sich offen zur synthetischen Lehrform bekennt, ohne aber über die analytische ein förmliches Ketzergericht anzustellen, im Gegenteil erfährt auch sie ihre relative Würdigung. Aber das Buch ist mit seinen 200 Seiten bei der Bestimmung für Lehrerseminare etwas zu breit geraten und hat sich noch die Geschichte der Katechese aufgebürdet.

Dagegen nehmen sich wie Liliputausgaben aus, wie A. Ender und von der Fuhr ihren Leitfaden für angehende Volksschullehrer und Katecheten gezwirnt haben. Ersterer hat auf 52 Seiten einen *Kurzen Abrifs der Katechetik,* letzterer auf 92 Seiten seinen *Religionsunterricht in der Volksschule, seine Methodik und geschichtliche Entwicklung* zusammengedrängt. Letzterer hat das Eigentümliche, dafs im Lehrverfahren die biblische Geschichte, die Kirchengeschichte und die Liturgik dem

Digitized by Google

Katechismusunterricht vorausgeschickt ist. Der innere Grund hierfür liegt nach dem Vorwort in dem historischen Verhältnis, in welchem der biblische Geschichtsunterricht zur Katechese steht, ein Verhältnis, welches durch die eingefügte geschichtliche Entwicklung des Religionsunterrichts ins rechte Licht gesetzt wird. Aber wenn dem so ist, so dürfte die geschichtliche Entwicklung nicht hinterher hinken, sondern mufste methodologisch an die Spitze gestellt werden, umsomehr als sie, den Anhang abgerechnet, nahezu die Hälfte des Werkchens füllt. Wenn ferner die Entwicklung des Schulwesens zu einer Art Arbeitsteilung geführt hat in der Weise, dafs in der Volksschule der biblische Geschichtsunterricht in die Hände des Lehrers gelegt ist, dieser aber doch in die Lage kommen kann, Katechismusunterricht zu erteilen, und wenn das Werkchen auch für geistliche Katecheten bestimmt ist, so war ein solches Übergewicht des biblischen Geschichtsunterrichts in der Darstellung des Lehrverfahrens, dafs der Katechismusunterricht mit 7 Seiten abgetan wird, nicht angezeigt. Die Grundsätze, welche entwickelt werden, gehören der alten Schule an. Die moderne, Herbartsche Richtung ist mit Stillschweigen übergangen, vielleicht sogar bewufst abgelehnt, wenn es heifst: „Es entspricht der Stellung des Katecheten zur kirchlichen Autorität nicht, die Glaubens- und Sittenlehre erst zu entwickeln, er hat sie in kirchlicher Fassung vorzulegen und zum Verständnis zu bringen. Das Lehrverfahren beim Katechismusunterricht ist also vorwiegend synthetisch oder deduktiv.“ Wenn der Verf. nicht einseitig einen Gedanken betont hätte, hätte er in der Klarheit und Gewandtheit seiner Darstellung noch mehr zur Vervollkommnung des Religionsunterrichts beitragen können.

An der Spitze der Besprechung der Einzeluntersuchungen steht wohl passend *Ein Wort über didaktische Grundsätze und didaktische Erfahrungen* aus der Feder des Jesuiten F. Linden in den Kempter Katechetischen Blättern (1902 No. 8, 9, 10), das die Anforderungen an die einen und die Schwierigkeiten der andern darlegt und in der Unklarheit der Grundsätze und der Unsicherheit der Erfahrungen den Grund für die stark voneinander abweichenden, ja geradezu diametral einander gegenüberstehenden Anschauungen und Überzeugungen auf dem Gebiete der Katechese und des Katechismus erblickt. Die Ausführungen Lindens regen den Theoretiker wie den Praktiker zur Prüfung des Unterbaues an, auf welchem er steht und zeigen ihm schliefslich die fruchtbare Verbindung von Theorie und Praxis. Dabei fällt manches gute Wort über die Vorbildung und Ausbildung des Katecheten ab. An diesen prinzipiellen Vorerörterungen dürften schreiblustige Theoretiker ihren Beruf als Pfadfinder und -weiser prüfen und es wäre dann manches blinde Hin- und Herschiefsen der Polemik vermieden.

Mit gleicher Klarheit und Bestimmtheit ist in der Münsterer Katechetischen Monatsschrift (1900, Sp. 257, 297, 327, 361) eine eingehende Abhandlung über *Die Konzentration des Religionsunterrichtes* niedergelegt. Bei psychologischem Betriebe der Katechese ist die Kon-

Digitized by Google

zentration nicht ein Verfahren ad libitum, sondern nach dem Grundsatz der Ideenassoziation, unentbehrlich für Apperzeption. Das Thema ist nach drei Seiten durchgeführt: 1. Verbindung der Lehrstoffe in ein und demselben Zweige des Religionsunterrichts. 2. Verbindung der einzelnen Zweige desselben untereinander. 3. Verbindung der Religionslehre mit den übrigen Fächern. Die leitenden Gedanken sind überall bestimmt und in den Grenzen ihrer Durchführbarkeit fixiert. Die pedantische und excessive Ausschlachtung der Konzentration hat dieselbe ein wenig in Verruf gebracht. Aber mit dem Mafs und Ziel, wie sie hier nicht nur in Maximen, sondern auch in anschaulichen, reichen Beispielen vorgeführt wird, wird sie nicht nur Vorurteile zerstreuen, sondern ihr auch Freunde gewinnen.

Der Gedanke der Konzentration ist gewifs kein neuer, aber es ist eine dankenswerte Tat, denselben in jener Breite und Tiefe zu entwickeln, welche man dafür vergebens in den meist auf einen engen Rahmen beschränkten Lehrbüchern sucht. Ganz etwas anderes ist es, der Welt ein neues katechetisches Evangelium zu verkünden. *Neue Wege im Religionsunterricht* betitelt sich selbstbewufst eine Broschüre von 59 Seiten des Joh. Valerian, welcher sich später als Lehrer Schubert in Würzburg demaskierte. Das Fehlerhafte und Verfehlte der alten, bisherigen Wege findet eine kritische Beleuchtung. Da sind es die analytische Methode und die konzentrischen Kreise, welche gleichmäfsig eine erspriefsliche Wirkung der Katechese beeinträchtigen, dort sind es Synthese und Konzentration, in welchen die Zukunft der Katechese liegt. Sein Ideal ist eine Verschmelzung von Bibel und Katechismus zu einem einheitlichen Religionsbuche. Der Katechismus „ist ein Sammelbuch abstrakter Lehren, herausgezogen aus der Bibel und Tradition. Seine Lehren stehen zwar unerschütterlich fest, aber die Reihenfolge dieser Lehren ist nicht durch ein ewiges Gesetz für alle Zeiten festgelegt. Die Aufeinanderfolge der Lehrsätze läfst die mannigfaltigsten Umstellungen zu". „Die Generaleinteilung in drei Hauptstücke, so alt und so ehrwürdig sie auch sein mag, ist zu wissenschaftlich und abstrakt, um das Verständnis, das Interesse und die Liebe der Kinder zu erregen." Von diesen Erwägungen ausgehend, konstruiert nun Valerian aufbauend auf dem Gedanken der leitenden, wirksamen göttlichen Personen in der Heilsgeschichte des alten und neuen Testamentes ein Lehrgebäude, welches auf einheitlicher Grundlage Katechismus und Bibel vereinigen, welchem nicht nur die Glaubens-, sondern auch die Gebote- und Gnadenlehre eingegliedert werden soll, und entwirft dazu einen detaillierten Plan. Das bedeutet freilich den vollen Bruch mit der ganzen, gegenwärtigen Praxis und es konnte nicht ausbleiben, dafs sich dagegen scharfer Widerspruch erhob. Die Diskussion leitete eine förmliche Gegenschrift von F. Scholasticus, *Die Analyse und Synthese im Religionsunterricht,* ein. Sie lehnt fünf Extreme in den „Neue Wegen" ab: 1. Die Exklusivität der Synthese. „Es gibt keine absolute Methode, denn die Seele ist nichts Mechanisches, sie ist etwas

Digitized by Google

Freies.“ 2. Die Unterwertung des Katechismusbuches. „Für die Kinder ist es Lernbuch, wenn auch erst am Schlusse der Unterweisung.“ 3. Den dominierenden Betrieb des Bibelunterrichts. „Es gibt eine Katechismuskatechese, bei der ich von der Bibel ausgehen kann und darf und sogar soll, weil es psychologisch richtiger ist, und es gibt auch eine Bibelkatechese, bei der ich auf die Katechismusdoktrin hinauskomme.“ 4. Die biblische Geschichte nicht „Leitstern“ der religiösen Unterweisung, weil damit ein katholisches Prinzip angegriffen wird, da die Bibel nicht allein Glaubensquelle ist, geschweige denn das Kompendium der christlichen Lehre und der kirchlichen Doktrin. 5. Die grundstürzende Stoffanordnung Valerians, welche in ihrer Darstellung wohl „ein systematisches Religionslehrbuch“, aber keinen Schulkatechismus ergebe. Damit aber sind die „Neuen Wege“ als ungangbar charakterisiert, prinzipiell abgelehnt und der kritischen Nachlese bleibt nur noch übrig, auf Einzelheiten sich einzulassen. Professor Siebengartner in Regensburg hat dazu die Frage gestellt: *Widersprechen die konzentrischen Kreise im Religionsunterrichte der gesunden Konzentrationsidee?* (Katechet. Bl. Kempten 1902 No. 3 und 4). Derselbe gibt einerseits die konzentrischen Kreise nicht Preis, anderseits verzichtet er nicht auf Konzentration und stellt für beide den richtigen, gesunden Begriff fest. Zugleich weist er auf die Ausnahmsstellung des Religionsunterrichts gegenüber dem Profanunterricht hin. Wie dieselbe durch den dogmatischen Gehalt und die praktische Bedeutung desselben für das praktische Leben gegeben ist, so kann auch die Methodik des Religionsunterrichts „nicht einer allgemeinen doktrinären Methodik entnommen werden, mufs vielmehr aus der ganz eigenartigen Besonderheit dieses Unterrichtsstoffes abgeleitet werden“. In derselben Zeitschrift (No. 9) bekommen wir dann die Erwiderung Schuberts, der mittlerweile sein Pseudonym abgelegt hat, unter der Überschrift *Konzentrische Kreise und Konzentration* zu lesen, in welcher der Angegriffene beharrlich die ersteren verurteilt und letztere in seinem Sinne befürwortet. Aber wenn es sich darum handelt, prinzipiell die konzentrischen Kreise als katechetische Gemeingefährlichkeit zu brandmarken, so ist es kein glückliches Vorgehen, dabei an der Hand eines einzelnen Katechismus, der wenig geschickt angelegt ist, zu argumentieren und so die Konzentration als das Allheilmittel in katechetischer Not zu empfehlen und damit „das Katechismussystem nicht auflösen zu wollen“. Ein „Katechismussystem“ gibt es nicht, sondern es sind nur altehrwürdige Lehrformulare durch eine gemeinsame Idee verknüpft worden. Für ein Verständnis des „Entwicklungsganges der Bibel“ fehlt in der Volksschule jede Voraussetzung, ihr Publikum steht im Zeitalter der Geschichten, aber nicht der Geschichte. Es wird bei der „Scheidung zwischen Bibel- und Katechismusunterricht“ verbleiben müssen, freilich nicht bei einer solch ausschliefslichen, wo die Bibel den Katechismus und umgekehrt ausschliefst.

Valerians „Neue Wege“ haben auch das Katechismussystem beanstandet. Lange zuvor hatte das schon Jungmann in seiner „Theorie

Digitized by Google

der geistlichen Beredsamkeit" getan. An die hier gemachten Einwürfe knüpft P. Linden S. J. an, um sie auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen und ihnen gegenüber „die Einteilung des Deharbeschen Katechismus" zu verteidigen, ja darüber hinaus die Einfachheit, Schönheit und Zweckmäfsigkeit desselben, die in gleicher Weise Kind wie Volk nicht nur ohne Mühe auffassen können, sondern auch mit Freude und Nutzen auffassen werden. Seine Bedeutung liegt darin, den systematischen Zusammenhang der einzelnen Betätigungen des religiösen Lebens untereinander festzustellen, dafs nämlich unser ganzes irdisches Leben und Streben auf unser ewiges Ziel hin gerichtet sein soll, dafs die ganze Religion mit all ihren einzelnen Übungen den Zweck hat, uns zu diesem Ziele hinzuführen.

Derselbe Pater Linden, welcher hier als warmer Anwalt Deharbes plaidiert, hat an das Werk seines Ordensgenossen Kritik angesetzt und dessen gelehrte und komplizierte Definitionen ausgemerzt, da ihre absolute, didaktische Nutzlosigkeit deren Ausscheidung aus dem Elementarkatechismus gebietet. Die Rechtfertigung darüber gibt er in den Kemptener Katechetischen Blättern (1902 No. 3) unter der Überschrift *Die Deharbeschen Definitionen oder Analyse und Synthese im Katechismus.* Hingegen hat er auf die Frage: *Empfiehlt es sich, die Fragen im Katechismus fallen zu lassen?* ein entschiedenes Nein (eod. loco No. 5). Nur die Verkennung einerseits der didaktischen Stellung des Katechismus, anderseits der psychologischen und logischen Funktionen der Fragestellung kann ihre Beseitigung bejahen.

Während Valerian in den „Neuen Wegen" dem Katechismus den unterrichtlichen Wert abspricht, verwirft der Herausgeber und Redakteur der Kemptener Katechetischen Blätter Dr. A. Weber das Auswendiglernen des Katechismus. In einer Untersuchung über *Memorieren oder Merken* (a. a. O. 1902 No. 8) spricht er dem Katechismus jede Bedeutung für das Merken ab und legt dem Memorieren desselben lediglich sprachbildenden Wert bei. Aber wenige Nummern später (No. 12) weist der schon mehrfach genannte P. Linden einleuchtend die schiefe Auffassung desselben über den *Wert des Memorierens* nach und fördert die Sache positiv durch die Beleuchtung des sprachlichen Wertes des Memorierens mit dem Hinweis auf den Einflufs der Sprache für die Entwicklung des Geistes.

Die „Reform der Katechese" nach der methodischen Seite hin ist seit einigen Jahren das heifse Bemühen des Münchener Katechetenvereins. Ihr erster und unermüdlicher Vorkämpfer ist Dr. A. Weber, Professor der Physik am Lyceum in Dillingen a. D. und ihr Organ die „Katechetischen Blätter" in Kempten. Erst ward die Parole Herbart ausgegeben. Aber der Name hat in kirchlichen Kreisen keinen guten Klang. Der Name trat in den Hintergrund, man hielt sich nur an die Sache und änderte auch die Denomination des Adoptivkindes. Doch die Reformation ging nur langsam vorwärts. Noch immer hat sie mit der Defensive zu tun. Nicht nur im Jahre 1900 mufs Dr. Weber in seiner Zeitschrift (Sp. 275,

Digitized by Google

289 ff.) auf die Frage: *Sind die formalen Stufen überflüssig?* eine lange Antwort geben, sondern noch zu Anfang des Jahres 1902 bringt sie (No. 1 S. 6—13) einen Vortrag des Stadtpfarrpredigers G. Stieglitz über die *Reform der Katechese,* in welchen die Beseitigung des analytischen Lehrverfahrens, welches ein psychologischer und pädagogischer Fehler ist, und dessen Ersatz durch das synthetische Lehrverfahren mit den Operationen Vorbereitung oder Anknüpfung, Anschauung oder Darbietung, Begriffsbildung oder Erklärung, Zusammenfassung und Anwendung verlangt wird. Darauf hin setzt erst recht die Polemik ein. Pfarrer Engelmann schreibt *Entgegnung und Verteidigung* (a. a. O. No. 3, 4, 6), in welcher er dem Satze: „Ein schwach begabter Katechet wird bei der analytischen Methode ein Stümper bleiben, bei der synthetischen aber doch Ersprießliches leisten" den andern gegenüberstellt: „Ein Katechet kann bei jeder Methode Meister werden oder ein Stümper bleiben; das liegt ganz außerhalb der einen oder andern Methode, sondern zumeist an ihm selbst und dann auch an andern begleitenden Umständen." Katechet Uffinger beantwortet die selbst gestellte Frage: *Bedeutet die sogenannte psychologische Methode einen Fortschritt in der Katechese?* mit einem kräftigen Nein, dessen Schlußsatz lautet: „Katecheten, die die bisherige Methode studiert und praktiziert haben, werden dieselbe so vortrefflich gefunden haben, daß sie sich schwer entschließen werden, sie abzutun und es mit einer andern zu versuchen" (a. a. O. 1902 No. 11). Darauf erfolgt natürlich Replik. Dazwischen hinein beteiligen sich noch andere an der Debatte, welche sogar bis in politische Tagesblätter (Amberger Volkszeitung 1901 No. 325) hinüberspielt. Ein wesentlicher positiver Gewinn wurde bisher durch die Diskussion nicht erreicht, aber die bei der Fahne „Reform" stehen, werden sich überzeugt haben, daß eine ausgegebene Kampfeslosung sich nicht sofort in ein Siegeswort wandelt, sondern daß es ausdauernder, ruhiger, gründlicher Arbeit bedarf, bis ein neuer Gedanke zur werbenden und obsiegenden Macht werde.

Die Orientierung über den status quo der katechetischen Reformfrage kann in diesen Blättern nicht übergangen werden, da die Mittelschule schon um dessen Willen ein großes Interesse daran hat, weil sie mit der katechetischen Reife ihrer Zöglinge, welche sie aus der Volksschule übernimmt, rechnen muß und weil sie selbst noch eine Zeitlang mit dem Katechismus zu arbeiten hat.

Die Reformfreunde, welche sich heiß um die Umgestaltung des elementaren Religionsunterrichts bemühen, haben sich eine große Aufgabe gestellt, wert des Schweißes der Edlen, und es wäre ein Unrecht, irgendwo direkt oder indirekt hindernd ihr entgegenzutreten. Auch ein falscher Historismus kann hier hemmend oder wenigstens verwirrend wirken, wenn immer wieder Versuche angestellt werden, auf die Katechetik eines Augustinus zurückzukommen. Die Erkenntnis der psychischen Vorgänge ist doch seit jenem fernen Jahrhundert um einiges vorwärts geschritten und jener universale Geist war auch der Genius eines Bischofs von Hippo

Digitized by Google

nicht, dafs er allweg Geleise für alle Zeiten hätte sichern können. Aber wenn auch die Rücksicht auf den Fortschritt das bequeme Schwören in verba magistri ablehnt, so ist deswegen ein gewaltiger Meister der Vergangenheit noch lange nicht zu monumentaler Passivität erstarrt. Eine Frage, wie sie Dr. Gr. Reusing erhebt: *Welche wertvollen Winke gibt die Schrift des hl. Augustinus „de rudibus catechizandis" für die Behandlung der biblischen Geschichte?* (Katechet. Monatsschr. Münster 1902 No. 11 und 12) ist keine blofse Schatzgräberfrage an die Vergangenheit, sondern eine Anregung zum Vergleiche der Behandlung des biblischen Geschichtsunterrichts in „jener ersten und einzigen Katechetik, welche wir von lateinischen, kirchlichen Schriftstellern der ältesten Zeit besitzen", mit der gegenwärtigen, eine Abgrenzung des Anschlusses an Augustinus. Wenn sich schliefslich das Resultat ergibt, dafs der grofse Kirchenlehrer nicht ausschliefslich für seine Zeit geschrieben hat, so ist dasselbe erflossen aus einer objektiven Heranziehung der literarischen Quelle für die einzelnen Operationen, der Erzählung, Erklärung, Auslegung, Anwendung. Dieser allgemeine Aufrifs läfst sich acceptieren, aber bei der Detailverarbeitung wird die Methodik der Gegenwart dareinsprechen.

Augustinus kannte noch keinen Katechismus und darum mufste ihm das Lehrgut, das heute der Katechismus vermittelt, einzig aus der biblischen Quelle fliefsen. Jetzt hat die Katechese sich so gewendet, dafs bereits die Sorge auftaucht: Wie retten wir die Bibel vor dem Katechismus? So wird man wohl die *Aphorismen über die Verwertung der biblischen Geschichte in der Katechese* von Dr. Rolfes in den Kemptener Katechet. Blättern (1900 Sp. 425—34) verstehen können. Er spricht von den Gründen für die Erteilung des Katechismusunterrichts an der Seite der biblischen Geschichte, welche ihm in der Natur des menschlichen Erkenntnisvermögens und der göttlichen Offenbarung liegen, weist hin auf den lehrhaften Charakter der biblischen Tatsachen und den lebensvollen Zusammenhang der Gedanken und Lehren der Offenbarung mit den Tatsachen derselben, bestimmt das Verhältnis des Katechismusunterrichts zur biblischen Geschichte mit dem Axiom: „Der Katechismus mufs der Leitfaden des katechetischen Unterrichts bleiben, ... aber die biblische Geschichte soll das Fundament sein, worauf der Katechismus sich aufbaut" und statuiert die begrenzte Verwendbarkeit der biblischen Geschichte, indem er darauf aufmerksam macht, dafs der Katechismus mit seinem Inhalt über die Bibel hinausgeht, indem er nicht nur die Tradition enthält, sondern auch „jenen bestimmten, schulgerechten Ausdruck der kirchlichen Lehre, wie er sich im Laufe der Jahrhunderte gegenüber den irrigen Anschauungen der Gegner herausgebildet hat". Aus diesem Grunde „sind auch die Anknüpfungspunkte für den Katechismus in der biblischen Geschichte öfter nicht in der Weise vorhanden, dafs man sie im Unterricht mit Nutzen verwerten könnte". Gegenüber dem Wirrwarr, welchen die extremen Anschauungen eines Valerian anrichten könnten, ist hier die richtige, goldene Mittellinie getroffen. Um der Katechese

Digitized by Google

„neue Wege“ zu weisen, bedarf es nicht nur eines gewiegten Methodikers, sondern auch eines klaren Theologen.

An die Seite dieser rein prinzipiell gehaltenen Ausführungen stellen sich zwei Vorträge, die die Behandlung der biblischen Geschichte im Speziellen behandeln. Der eine von Oberlehrer H. Kauff in München-Gladbach *Biblische Geschichten für VI. und V.* (Monatsbl. Köln 1902, H. 1, 2, 3) hält scharf das doppelte Ziel des biblischen Geschichtsunterrichts auseinander, die biblische Geschichte im Dienste des Katechismus und im Dienste der Offenbarungsgeschichte und verweist die erstere in die Katechismusstunde, die letztere in die Bibelstunde, ohne aber einer förmlichen Exklusivität das Wort zu reden. Nach dieser prinzipiellen Orientierung über den Zweck der biblischen Geschichte bespricht er den Gegenstand, indem er nicht nur Gesichtspunkte für die Auswahl an biblischen Erzählungen gibt, sondern auch praktisch einen Lektionsplan für Sexta und Quinta entwirft und nach kurzen Bemerkungen über das Verfahren im allgemeinen solche methodische Fragen streift, die uns wirklich interessieren und neue Gesichtspunkte bieten. Es kommt dabei zur Sprache: Lesen oder Erzählen? Kauff will das Lesen regelmäfsig auf solche Stücke beschränkt wissen, deren Wortlaut der hl. Text selbst ist, fordert wörtliches Memorieren da, wo es sich „um geoffenbarte Wahrheiten handelt“ und empfiehlt eine gewisse Beschränkung in den Anschauungsmitteln. Prinzipiell trifft der zweite Vortrag von Dr. J. Genius, *Der biblische Geschichtsunterricht in Untertertia* (Kölner Monatsbl. 1903, H. 10) in der Stellung der biblischen Geschichte damit zusammen. Der Katechismusbelehrung ist der erste Platz zugewiesen und dann die biblische Geschichte als „Ergänzung und Beleuchtung der Katechismuslehren“ und als „Geschichte der Religion“. Es besteht aber ein Unterschied in der Behandlung des alttestamentlichen Geschichtsunterrichts auf den Gymnasialklassen. Auf der VIa tritt mehr die Darstellung in Charakterbildern als nutzbar zu machender Stoff in den Vordergrund; die IIIb erhält als vorwiegendes Lehrpensum die pragmatische Darstellung der ganzen Heilsgeschichte von Adam bis zu den Makkabäern in grofsen Zügen, besonders unter Betonung ihres vorbereitenden und vorbildlichen Charakters.

Mit den Ausführungen der vorausgehenden drei Autoren ist wohl das wesentlichste und wertvollste herausgehoben, was in den letzten Jahren zur Didaktik und Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts ex professo geschrieben worden ist und sie ist nur noch zu ergänzen durch *Einige Gedanken über biblische Geographie im Religionsunterricht*, welche Religionslehrer G. Seiler in Wesel in den Kölner Monatsblättern niedergelegt hat (1901 S. 48—50). Er betont die Unentbehrlichkeit desselben; denn der Schüler hat ein grofses Interesse, den Schauplatz der biblischen Begebenheiten kennen zu lernen. Zur Anschaulichkeit der Geschichte gehört in erster Linie eine anschauliche Szenerie, Kenntnis der Landesphysiognomie wie der Oberflächengestaltung, eine Belehrung über Klima, Jahreszeiten, Naturerzeugnisse. Aber diese Berücksichtigung verlangt

Digitized by Google

nicht einen gesonderten Unterricht, sondern tritt accessorisch an die Erklärung der biblischen Lektionen heran und macht damit einen eigenen Leitfaden entbehrlich. Aber ein solches Verfahren gibt doch des Aufenthaltes und der Wiederholung zuviel und eine kurze, einleitende geographische Unterweisung, zu der es auch eines eigenen Lehrbuches nicht bedarf, beugt diesem vor.

Was bisher aus dem Gebiete der Didaktik und Methodik an literarischen Arbeiten notiert werden konnte, ging den Unterbau der religiösen Unterweisung, soweit dieselbe in den Rahmen der Elementarschule fällt, an. Achtlos kann die Katechetik der Mittelschule nicht daran vorbeigehen, wenn sie auch mit Bebauung des eigenen Feldes genug zu tun hat. Eine eigentümliche Stellung nehmen die Lehrerseminare ein, welche ihrem Zweck nach für die Volksschule da sind, ihrem Lehrbetrieb nach unter die Mittelschulen rangieren und das kommt besonders zur Geltung auf dem Gebiete des Religionsunterrichts. Derselbe ist in Preufsen erst in den letzten Jahren neu reguliert worden und die Münsterer Katechetische Monatsschrift (1902 No. 8, 9, 10) unterzog die Gestaltung des *Religionsunterrichts an Lehrerseminaren nach den neuen Lehrplänen vom 1. Juli 1901* einer eingehenden Besprechung und machte an der Hand der „methodischen Anweisungen" praktische Vorschläge für die Zweige desselben in ihrer Verteilung auf die drei Seminarkurse, die Art und Weise, wie die geforderte Vertiefung und Erweiterung sowohl des Katechismus- wie des biblischen Geschichtsunterrichts gedacht ist, erhebt die Forderung entsprechender Lehrbücher, wobei nach der einen Richtung an das bayerische Lehrbuch für Gymnasien, nach der andern an das Werk von Schuster-Holzammer als eventuelle Vorlagen für deren Bearbeitung erinnert wird. Ein wissenschaftlich systematischer Unterricht wird abgelehnt als unzuträglich dem Ziele des Religionsunterrichts im Seminar und der Anschlufs an die Gliederung des Katechismus befürwortet.

Mit dieser singulären didaktischen Erörterung sind die Lehrerseminare bedacht, relativ etwas besser die höheren Schulen im engeren Sinne. Hohe Erwartungen erweckt der Titel eines Aufsatzes in den Kölner Monatsblättern (1900 S. 54, 55) *Gedanken über den Religionsunterricht an höheren Schulen* und ist schliefslich nur eine Befürwortung der Lektüre der hl. Schrift mit den Gymnasiasten in griechischer Sprache, weil die hl. Schrift, das vom hl. Geist inspirierte Buch, im Zentrum jedes religiösen Unterrichts stehen soll, weil die Tatsachen der Heilsgeschichte, wie sie von den Evangelien berichtet werden, zugleich die beste Apologetik sind und weil der griechische Text vielfach leichter verständlich ist wie die Vulgata. Aber bemerkt pessimistisch die Redaktion hierzu: „Die Kenntnisse im Lateinischen ermutigen wenig, den Versuch mit dem Vulgatatext zu machen, vom Griechischen wollen wir überhaupt nicht reden."

Hat hier der Inhalt nicht gehalten, was der Titel zu versprechen scheint, so befriedigt die Erwartung umsomehr eine andere, ausgedehnte Abhandlung in denselben Blättern. Dr. Fr. Becker in Bonn unterzieht

Digitized by Google

auf Grund langjähriger Erfahrung und mit sicherem Urteil den *Religionsunterricht auf den oberen Klassen* in Anlehnung an den preufsischen Lehrplan einer eingehenden Besprechung (1900 S. 6, 38, 77, 103, 194). Eine Anzahl wertvoller Bemerkungen sind darein verflochten. Wenn er sich gegen ein kurzes Lehrbuch ausspricht, weil mit demselben die Schüler auch auf den oberen Klassen in der Glaubens- und Sittenlehre nicht über den Katechismus hinaus kommen, so betont er aber zugleich, dafs der ganze Religionsunterricht gebildete Laien, keine künftigen Theologen im Auge haben mufs. Letztere Erwägung ist mafsgebend für Auswahl, Anordnung und Behandlung des Lehrstoffes für Prima und Sekunda. Die Befürwortung einer gründlichen, überwiegend positiven Beweisführung für das Dasein Gottes und die Ablehnung einer breiten Polemik bekundet eine richtige Einschätzung des Wertes der Beweise und des Interesses der Schüler. Wenn alle wichtigen Punkte der apologetischen Behandlung aufgeführt werden, sollte doch wohl auch ein Wort über die Lehre von der Kirche nicht fehlen und die Bedeutung über die Behandlung des biblischen Schöpfungsberichtes, welcher gegenüber den Ausstellungen der modernen Naturwissenschaften nicht zu den letzten Schwierigkeiten gehört, etwas bestimmter ausgefallen sein.

Der universellen Orientierung Dr. Beckers treten wertvolle Einzeluntersuchungen fördernd an die Seite. Professor Dr. Sachs in Regensburg versucht die divergierenden Meinungen über *Die Methode des apologetischen Unterrichts an den Mittelschulen* (Monatsbl. Köln 1900 S. 373 bis 380) durch den Vorschlag einer dogmatisch-apologetischen Methode zu versöhnen. Dabei stellt sich der Lehrer mit seinen Schülern auf den gläubigen Standpunkt, den er gegen den Unglauben schützt und in seiner Vernünftigkeit zeigt, indem er mit positiven Beweisen aus den Glaubensquellen operiert und damit die philosophischen und historischen Argumente verbindet. Dieses Verfahren wird auch in der neuesten deutschen „Apologetik“ des hochangesehenen Münchner Dogmatikers Al. von Schmid empfohlen, wenn es dort S. 109 heifst: „Für den populären Unterricht erscheint die Anwendung des von dogmatischen und apologetischen Prinzipien ausgehenden, insofern also gemischten Verfahrens nach wie vor aus Zweckmäfsigkeitsgründen allerdings als gefordert. . . . Dieses gemischte Beweisverfahren wird auf gesteigerte Weise auch noch für den Religionsunterricht an den Mittelschulen — wenigstens den niedern — in Anwendung zu bringen sein, weil die Zöglinge derselben die erforderliche Vorbildung für eine rein apologetische Behandlung der Offenbarungslehren in der Regel noch entbehren und durch Handhabung derselben gar leicht zu einer leeren Raisonier- und Zweifelsucht angestachelt werden könnten.“

In einer breit angelegten Abhandlung der Kölner Monatsblätter (1900 S. 4, 33, 66, 98, 130, 163) wird der Versuch unternommen, den *apologetischen Unterricht auf den oberen Klassen der höheren Lehranstalten* auf eine einheitliche, autoritative Grundlage zu stellen, nämlich auf die

Digitized by Google

dogmatische Konstitution „Dei Filius“ des vatikanischen Konzils. Sie wird eingeschätzt als die jüngste autoritative Norm für Inhalt und Form der Apologetik, die sich deckt mit den in der althergebrachten Einleitung in die Dogmatik behandelten Grundlehren. „Keinen andern Weg wählt auch die kirchliche Lehrautorität. Religion, Offenbarung, Kirche sind nach dem Lehrplan die Angelpunkte der Apologetik. Das sind aber auch die Grundlagen, auf welche das vatikanische Konzil die Begründung des katholischen Glaubens gestellt hat. Wie schwerwiegend seine Entscheidungen hinsichtlich der apologetischen Theorie und Lehre in ihrer Anwendung auf die heutige Lage der Kirche und Gesellschaft sind, liegt auf der Hand. Nicht minder leuchtet aber die Tatsache ein, dafs gerade diese Entscheidungen und ihre Beachtung für die Durchführung der apologetischen Lehraufgabe von höchstem Segen sind“. Die Annahme der vatikanischen Konstitution würde sich auch vertragen mit der unionistischen Tendenz des preufsischen Lehrplanes. Und der ungenannte Autor vermag sich dafür so sehr zu begeistern, dafs er darin nicht nur „eine starke Stütze der aus dem Glauben und der Vernunft ihre verpflichtende Autorität, ihre Beweggründe und ihre Kraft schöpfenden Sittenlehre“ verheifst, sondern auch durch „die apologetische Beleuchtung der allgemeinen und prinzipiellen Grundlagen der Moral, der Sittlichkeit schlechthin, ihrer Richtschnur, ihrer Voraussetzungen gegen die moderne Verirrung der sittlichen Begriffe und ihrer Evangelien . . . . eine sichere Führung und Leitung“ sich erhofft. Aber der Skeptiker kann doch die Frage nicht unterdrücken: Ist dreifsig Jahre lang die Apologetik in die Irre gegangen, ist sie dreifsig Jahre lang blind gewesen gegen die Konstitution „Dei Filius“ und hat sich ihrem wunderwirkenden Segen verschlossen? Ein heiliger Eifer hat beinahe etwas zuviel bewiesen.

Die Apologetik an den Mittelschulen ist eine bestimmte Art des dogmatischen Lehrbetriebes, sie ist defensive Dogmatik und Moral, sie hat weitere Aufgaben und Grenzen als die Apologetik im technischen Sinne der Theologie. Sie schafft mit der Kelle und zugleich mit der Waffe in der Hand. Sie ist keine Sonderdisziplin in scientifischer Beziehung, wenn sie auch einen solchen Anschein erweckt durch Zuweisungen bestimmter Jahreskurse. Ähnlich ist es mit den biblischen Studien an unsern humanistischen und technischen Anstalten, welche dort auch nicht um ihrer selbst willen betrieben werden. Aber ein Los haben beide gemein, dafs das Interesse an ihnen die Maturitätsprüfung nicht überlebt. Dieser Tatsache in der Richtung auf die Bibel geht Dr. Kaufmann mit der Frage auf den Grund: „Geschieht auf den höheren Knabenschulen genug für die Kenntnis und Beschäftigung mit der hl. Schrift?“ und verbreitet sich zu diesem Zwecke *Über Kenntnis und Beschäftigung mit der hl. Schrift.* (Kölner Monatsbl. 1900 S. 9—13.) Er hält die lehrplanmäfsige Beschäftigung mit der biblischen Geschichte von Sexta bis Untertertia zwar ausreichend, bei reger Arbeit einen gehörigen Schatz von Kenntnissen zu sammeln, aber es fehlen geeignete literarische Mittel, denselben vor dem

Digitized by Google

Vergessen zu bewahren. Die kleinen, handlichen, sehr billigen Bändchen der anglikanischen Cambridge Bible for schools and Colleges, welche Übersetzungen mit Kommentaren und Karten zu einzelnen biblischen Büchern bringen, könnten hier zum Vorbild genommen werden, um für den Gebrauch in den Oberklassen unserer höheren Schulen etwas Brauchbares zu erhalten. Aber es ist doch auch nicht zu vergessen, dafs das Verhältnis der Bibel im protestantischen Religionsunterricht schon prinzipiell ein intimeres ist als katholischerseits. Etwas eingehender und doch wieder enger spricht sich *Über Kenntnis und Studium der hl. Schrift an höheren Lehranstalten* Oberlehrer J. Hückelheim in Arnsberg aus (Kölner Monatsbl. 1901 S. 19—23). Er fafst die Sache gleich praktisch an, bringt für die Lektüre des Buches der Bücher mit guten Gründen die Apostelgeschichte und wegen des nahen Zusammenhanges mit derselben das Lukas-Evangelium, aber nur in deutscher Übersetzung mit Beschränkung der Ursprache auf einzelne, besonders wichtige Stellen in Vorschlag. Aber die Behandlung soll eine statarische sein, welche einerseits den historisch-pragmatischen, anderseits den dogmatisch-moralischen Gehalt herausarbeitet. Und alsbald hat Hückelheim seinem Vorschlag auch selbst Form und Gestalt gegeben, indem er „die Apostelgeschichte, übersetzt und erklärt für den Unterricht an den höheren Lehranstalten" herausgab. Darauf zurückzukommen, wird noch an anderer Stelle Gelegenheit sein.

Die paar Aussprachen über biblischen Unterricht auf den oberen Klassen waren hier eingereiht, nicht weil er im Betriebe auf dieser Stufe etwa die erste Stelle einnimmt, sondern aus heiligem Respekte vor seiner literarischen Folie. Nach kurzem Aufenthalte bei dieser Materie, der schon eine reichlichere schriftstellerische Produktion zu wünschen wäre, sollen noch die übrigen Beiträge zur Didaktik und Methodik unseres Gegenstandes auf der Oberstufe folgen.

Professor Dr. F. Hoffmann hat für die *Behandlung der Weltschöpfung im apologetischen Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasium* (Kölner Monatsbl. 1901 S. 295, 322) ein Schema skizziert, das aber kein leeres Gerippe ist, sondern auf die einschlägigen Fragen klar und überzeugend eingeht und damit die materielle Unterlage zur katechetischen Verarbeitung dargeboten. Der Gedankengang ist folgender: 1. Woher die Welt mit ihren Einzeldingen? Prinzipielle Antwort der Theisten und Materialisten. 2. Ist die Welt nicht ewig? Beantwortet an der Hand des Energie- und Entropiegesetzes. 3. Hat die Welt ihren Ursprung in sich und aus sich? Ohne Annahme eines supranaturalistischen Bewegungsanstofses ist eine Entstehung der Welt nach exakter Wissenschaft und vernünftigem Denken unerklärbar. 4. Was ist Materie? Logischer Nachweis einer immateriellen Ursache der Materie. 5. Wie hat der Schöpfer die Welt gebildet? Die beste Lösung scheint die sogenannte Kant-La Placesche Theorie zu sein. 6. Woher die Organismen? Woher das Leben? Generatio aequivoca abgelehnt mit Autoren wie Tyndall, Helmholtz, Pasteur, Virchow,

Digitized by Google

Du Bois-Reymond. Nach dem Kausalgesetz müssen wir ein Wesen annehmen, welches dem anorganischen Stoff das Leben vermittelt hat. 7. Wie steht es mit der Erklärung der Organismen? Schöpferlose Deszendenztheorie abgelehnt, dagegen eine Deszendenztheorie neben einem lebenspendenden Schöpfer diskutabel. 8. Wie steht es endlich mit dem Menschen? Die paläontologische Forschung hat dargetan, dafs der Mensch plötzlich ohne innern Zusammenhang mit dem Vorausgehenden erscheint und zwar sowohl körperlich und geistig der nämliche ist wie jetzt. Der Stoff, der in der Frage der Weltschöpfung sich herandrängt, ist in dieser Skizze in klare Disposition gebracht, wobei sogar noch die Literatur ein wenig Berücksichtigung gefunden hat. Als ein Muster gemeinfafslicher Darstellung eines schwierigen Problems sei hier nur gelegentlich angeführt ein Vortrag über Energie und Entropie unter dem Titel *Die Weltherrin und ihr Schatten* von Univ.-Prof. Dr. Auerbach in Jena.

Der Darwinismus spielt im Weltschöpfungsproblem eine grofse Rolle und er kann deshalb im Unterricht nicht umgangen werden, wie er denn auch in der eben vorhin notierten Skizze von Dr. Hoffmann berücksichtigt ist. Wenn nun über *Darwinismus und Religionsunterricht* ein auch naturwissenschaftlich vorgebildeter Theologe sich äufsert, so können solch fachmännische Winke den Religionslehrer vor Mifsgriffen und unverbesserlichem Schaden bewahren. Dr. Fr. Birkner, Assistent bei Prof. Dr. J. Ranke, hat den Kölner Monatsblättern (1900 S. 195—99) durch seine Orientierung einen grofsen Dienst erwiesen. Seine Anschauung ist: Eine Unterschätzung der Lehre Darwins in Bausch und Bogen und Verhöhnung derselben ist ebenso hintanzuhalten wie eine Verkennung ihres hypothetischen Charakters. Es fehlt ja nicht an Autoritäten, welche namhaft gemacht werden können, die bekennen, dafs die Lehre Darwins durchaus nicht bewiesen ist, am wenigsten in ihrer rein mechanischen-monistischen Fassung. Ein gemäfsigter Darwinismus, welcher in der Entwicklung der Organismen ein inneres Gesetz, nach welchem sie sich in ganz bestimmter Weise ab- und umändern, erblickt, steht nicht in unvereinbarem Gegensatz zur hl. Schrift, welche ja keine Naturlehre ist. Deshalb gilt es bei der Behandlung dieser Hypothese, welche „eine unabweisbare Pflicht des Religionslehrers ist", mit besonderer Klugheit und Vorsicht zu Werke zu gehen, um der Gefahr zu begegnen, welche unzweifelhaft in der Lehre Darwins für den Glauben des Studenten liegt, und die durch die vielen populären, dogmatisch sich gerierenden Schriften noch gesteigert wird. Ohne gründliche Information aus objektiv gehaltenen Schriften wird der Religionslehrer an seine Aufgabe nicht herantreten können und auch dazu hat Dr. Birkner bibliographische Angaben gemacht. Zu Anfang des Jahres 1902 wird nochmals *Der Darwinismus für die Schule dargeboten* in denselben Blättern abgehandelt (No. 1 S. 6—11), aber etwas im Nachstande zu früher. Darlegung und Würdigung könnten etwas knapper gefafst sein. Im Rahmen des Religionsunterrichts mufs es genügen, das Grundprinzip der Entwicklungshypothese Darwins zu betonen und darauf auf-

Digitized by Google

merksam zu machen, dafs die Grundhypothese in ihrem Erweise selbst wieder auf Hypothesen ruht, dafs selbst Darwins Schöpfungsgeschichte einen persönlichen Schöpfer nicht überflüssig macht. Die Hauptherolde des popularisierenden Darwinismus sollen nicht verschwiegen werden im Interesse der Information der Schüler, aber auch die hervorragendsten Gegner mit ihren einschlägigen Werken nicht übergangen werden.

Im Schöpfungsproblem bilden die Anfangslosigkeit und Endlichkeit der Welt einen incidenten Punkt und, um es zu verstehen, mufs man mit dem Gesetze der Energie und Entropie vertraut sein. Es ist deshalb nicht wertlos, den *Satz von der Zerstreuung der Energie in seiner Bedeutung für den apologetischen Unterricht* auseinander zu setzen, um anzuleiten, die Behauptung von der Anfangslosigkeit der Welt auch vom naturwissenschaftlichen Standpunkt zurückzuweisen und eine sichere Perspektive für die Endlichkeit der Welt zu gewinnen. Aber die Information, die darüber A. Schmitt in den Kölner Monatsblättern (1902 No. 7) gibt, ist doch zu flüchtig, als dafs sie einen Ersatz bieten könnte für eine genauere literarische, wie sie etwa geschöpft werden kann aus Dr. R. Schweitzer, „Die Energie und Entropie der Naturkräfte", und aus dem schon früher erwähnten Schriftchen Dr. F. Auerbachs.

Noch eine andere hier einschlägige Frage ist in den Kölner Blättern (1900 S. 197—204) von W. Ott aufgeworfen und beantwortet. *Wie beweisen wir den Schülern die Immaterialität der Seele?* Den grofsen Unterschied der Funktionen des Denkens, Wollens und Fühlens von der Tätigkeit des Körpers unsern Schülern klar zu machen, ist eine der Hauptanforderungen an die Apologetik. Ist dieser Unterschied festgestellt, so läfst sich leicht erweisen, dafs, wie die Funktionen des Geistes, so auch dessen Wesen verschieden von dem des Körpers sei. In Anlehnung an Dr. E. Fischer, der Triumph der christlichen Philosophie, welcher leider manchmal schon Siege feiert, wo noch ernstlicher Kampf ist, sind die Momente zusammengetragen, welche die Annahme einer eigenen immateriellen Seelensubstanz stützen. Gutberlets „Der Kampf um die Seele" sollte dabei doch herangezogen werden, ganz zu schweigen von andern „modernen" Psychologen, und da es sich um eine didaktische Frage handelt der alte Spruch: Qui bene distinguit, bene docet, nicht bei Seite gesetzt werden.

Das Territorium Apologetik hat damit in seinem neuern literarischen Anbau Revue passiert. Es war gerade keine reiche Ernte, die da einzuheimsen war, aber doch ein gutes, brauchbares Material.

Einem Stiefkind des katholischen Religionsunterrichts auf der oberen Stufe, das bisher wenig und vereinzelte Beachtung gefunden, wird in neuerer Zeit mehr Interesse zugewendet. Die epochemachende Schrift Professor Dr. J. Mausbachs „Die kath. Moral, ihre Methode, Grundsätze und Aufgabe" hat auch hier befruchtend gewirkt. Dr. Linneborn hat daraus Anregung geschöpft *Zur Behandlung der Sittenlehre auf der Prima* (Köln. Monatsbl. 1902 No. 5). Er hält die von Dr. Mausbach eingeschlagene

Digitized by Google

„spekulativ-historische Methode“ als die beste bei Behandlung der Sittenlehre gegenüber der apologetisch-ethischen bei den Glaubenslehren. Er will ferner, „dafs unsere Abiturienten mit den wichtigsten Fragen aus der ethischen Bewegung unserer Tage bekannt sein müssen“, dafs mit den Schülern mehr „das Fundament der christkatholischen Sittenlehre in seiner Festigkeit gezeigt als kasuistisch viele Einzelfragen aus der speziellen Moral behandelt würden. Für eine Anzahl von Kapiteln wie „Tugend und Sünde“, „die Lehre vom Gebote im Verhältnis zum Rate“, „der Katholik und die Kirche“ dünkt ihm die Schrift von Dr. Mausbach geradezu vorbildlich. Die Tendenz desselben hat zwar kaum das Gymnasium im Auge, aber es ist kein Fehlgriff, die prinzipiellen Gedanken derselben auch für den Lehrsaal der Vorschule der Universität auszubeuten. Freilich schmeckt das stark nach Reform.

Neben dieser doch vorwiegend methodologischen Frage begegnen uns noch zwei Einzelbeiträge zur Sittenlehre. Der eine nimmt sich der *Behandlung des Spiritismus im Unterricht an höheren Schulen* an. (Köln. Monatsbl. 1900 S. 353—59.) Derselbe schildert die Erscheinungsweise desselben, erklärt dieselben zum Teil als Hallucinationen und Betrug, zum Teil als Wirkungen einer elektromagnetischen Kraft der Hertzschen Wellen und der Ekstase, aber mit der Einschränkung, dafs es sich um ein psychologisches Problem handelt, dafs die philosophische Frage über das Wesen dieser Erscheinungen noch nicht spruchreif sei und fügt am Ende vorsichtig noch hinzu: „Wenn am Ende doch ein übernatürlicher Einfluſs anzunehmen wäre, dann könnte er nur von Dämonen ausgehen, worauf auch einzelne Eigentümlichkeiten in den Antworten der Medien hinweisen.“ Ohne der Theologie etwas zu vergeben, ist da der Psychologie oder genauer der Psychophysik Rechnung getragen. Es steht ein guter Gewährsmann zur Seite, Dr. Gutberlet, der gegen seine frühere Ansicht nunmehr zugibt: „Es scheint noch kein einziger Fall ganz sicher und evident von den Spiritisten nachgewiesen zu sein, indem übernatürlicher Einfluſs sich geltend gemacht habe.“ Der Religionslehrer an den bayerischen Gymnasien und Realschulen hat durch das offizielle Lehrbuch direkt mit der Sache sich zu beschäftigen Anlafs. Da es sich dabei keineswegs blofs um eine interessante Spielerei handelt, haben wahrlich auch die Zöglinge höherer Lehranstalten ein Interesse, diese eigenartige Erscheinung im Kulturleben einer Prüfung und Beurteilung unterstellt zu sehen. In aufserbayerischen Lehrbüchern ist die Sache vielfach nicht einmal mit Namen erwähnt.

Die Studentenmensur vor dem kirchlichen Rechte bringt Dr. J. Hoffmann aus Anlafs der immer wieder aktuell werdenden Duellfrage zur Sprache (Köln. Monatsbl. 1901 S. 50), indem er den Wortlaut der auf Anfrage des Erzbischofs von Breslau 1890 ergangenen Entscheidung der Congr. conc. in Erinnerung bringt. Durch dieselbe ist die Mensur kirchenstrafrechtlich dem Duell gleich gestellt, d. h. mit der dem Papste einfach vorbehaltenen Exkommunikation in der Ausdehnung auf alle Teil-

Digitized by Google

nehmer (patrinis). Die Kenntnis dieser scharfen, kirchlichen Strafbestimmung darf jedenfalls den Studierenden nicht vorenthalten werden. Dafs sie im Stande gewesen wäre, dem Unfug zu steuern, wird sich aber kaum erweisen lassen.

Ein friedliches Thema soll abschliefsen, *Die kirchlichen Segnungen und Weihungen* von Dr. H. Samson in der Münsterer Katechet. Monatsschrift 1900 Sp. 353. Zunächst wird der Unterschied zwischen benedictiones constitutivae und invocativae einerseits, zwischen benedictio constitutiva und consecratio theologisch herausgehoben, dann aber an der Hand gut gewählter Beispiele die Sprache der „andächtigen, ausdrucksvollen und inhaltreichen Segnungsgebete" mit ihren vielfachen Anknüpfungen an biblische Begebenheiten gefeiert. Damit kommt Samson einem Bedürfnisse des Religionslehrers entgegen mit Winken, um die Lehre von den „Segnungen und Weihungen" auch mit Weihe und Segen vortragen zu können.

Der Rundgang ist zu Ende. Es bleibt dem Urteile des Lesers überlassen, ob das Facit daraus sich ergibt, das wir vorweg an die Spitze dieses Abschnittes stellten. Der Referent suchte auf dem Felde nur Weizen zu lesen, wenn ihm vielleicht Spreu mit unterlaufen oder eine volle Garbe übersehen sein sollte, so bittet er um Nachsicht: errare humanum est, aber sine ira et studio war das Motto für die Auslese.

Digitized by Google

V.

Deutsch

R. Jonas.

Allgemeines.

Der Aufsatz *Zur Jahreswende* von A. Matthias, mit welchem die MhS. ihren zweiten Jahrgang beginnt, wirft zunächst einen Rückblick auf das, was diese Zeitschrift seit ihrem Bestehen gewirkt hat, und zieht dann die Grundlinien einer Verwirklichung und Ausgestaltung des Gedankens der Gleichwertigkeit und der Gleichberechtigung der gymnasialen und realen Bildungsstätten auf Grund der Ausführungen des Allerhöchsten Erlasses vom 26. November 1900. Der Gedanke der Gleichwertigkeit der höheren Lehranstalten läuft nach des Verf. Darlegung auf den Ausgleich sozialer Gegensätze hinaus. Es sei eine Engherzigkeit, wenn man nur mit der klassischen Durchbildung den Begriff des Idealismus verbinde und aufserhalb dieses Kreises nur wertlosen Realismus sehe. Man dürfe den Idealismus nicht so isolieren. Idealismus und Realismus sollen nicht Gegensätze, sondern Ergänzungen im Leben der Schule sein; aber nicht ein Realismus, in welchem nur die geistlose Natur herrsche und ebensowenig ein einseitiger Idealismus: „nur der Bund des geisterfüllten Realismus und des Idealismus der schaffenden Tat kann Grofses schaffen, auch im Leben der Schule“. Heute sei nicht sprachlich-formale Schulung die Hauptsache, sondern die Übermittelung wertvoller Kulturgüter, Hauptinhalt der Lebensinhalt der Zeiten, von welchem uns die klassischen Schriften berichten, das Heranführen an die Probleme und das Hinführen auf die Wege, auf denen hochentwickelte Völker Wahrheit und Glück gesucht haben. Dabei habe die höhere Schule nicht zu vergessen, dafs sie als deutsche Schule „nationale junge Deutsche zu erziehen habe und nicht junge Griechen und Römer“. Das solle so viel heifsen als: auch der neuen Zeit müsse ihr volles Recht gegeben und die bedeutsame Verschiebung in der Wertung der Unterrichtsgegenstände an den deutschen höheren Lehranstalten als etwas Berechtigtes anerkannt werden, was mit geschichtlicher Notwendigkeit aus dem Geist der Zeit und dem Werdegang unseres deutschen Volkes erwachsen sei. Die Frage, ob unsere

Digitized by Google

Jugend in das Verständnis ihrer Muttersprache und deren Geschichte, in des eigenen Volkes Literatur und Geistesleben heute gründlich genug eingeführt und so der Pflege heimischer Sprache, heimischen Stils, heimische Empfindungen und vaterländischen Geisteslebens voll teilhaftig werde müsse mit einem beschämenden Nein beantwortet werden. Wenn sich neuerdings auch für diese Entwicklung freiere Bahnen eröffnet hätten, so sei auch dies dem Gedanken der Gleichwertigkeit zu danken.

Wenn wir unsere diesmaligen Erörterungen über den deutschen Unterricht auf den höheren Schulen und seine Entwicklung mit diesen überaus beherzigenswerten Gedanken einleiten, so möchten wir danach zugleich den Boden kennzeichnen, auf dem sich die Bestrebungen des deutschen Unterrichts jetzt zu bewegen haben, unter Berücksichtigung der Eigenart der nunmehr als gleichwertig geltenden höheren Schularten.

R. Lehmann gibt in dem Werk *Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen,* in Verbindung mit mehreren namhaften Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von W. Lexis, S. 177 ff. eine Übersicht über die Entwicklung des deutschen Unterrichts. Er geht davon aus, dafs Kaiser Wilhelm in der Dezemberkonferenz des Jahres 1890 dem deutschen Unterricht seine Stellung in unseren höheren Schulen angewiesen hat, indem er erklärte, dafs man als Grundlage für das Gymnasium das Deutsche nehmen müsse. Die ganze Entwicklung, welche das geistige und politische Leben der Deutschen durchgemacht habe und die durch die Begründung des neuen Reiches zu einem gewissen Abschlufs gekommen sei, habe dem vaterländischen Element im höheren Unterricht gebieterisch eine andere Stellung zugewiesen, als es früher eingenommen habe. Im Deutschen müsse der natürliche Mittelpunkt der deutschen Schulbildung gesucht werden.

Der deutsche Unterricht sei der nationalen Entwicklung nur langsam und in weitem Abstand gefolgt. Das zeige ein Blick auf die Geschichte desselben. In Preufsen habe Friedrich der Grofse und der Minister von Zedlitz einen systematischen Unterricht in der Muttersprache angebahnt. Der Zweck desselben sei allerdings vorwiegend in die rhetorisch-stilistische Ausbildung gelegt worden. Herders Gedanke, das Ziel des Unterrichts in der Kenntnis und im Verständnis der Klassiker zu sehen, lag noch in weiter Ferne. Die Lektüre in den Mittelpunkt gerückt zu haben, sei erst R. Hieckes Verdienst gewesen. Durch die Lehrpläne vom Jahre 1882 sei noch nicht allzuviel an der Stellung des Deutschen gegen die Bestimmungen über die Abiturientenprüfungen der Realschulen vom Jahre 1859 geändert worden. Erst seit 1892 sei ein Wandel eingetreten. Die Lehrpläne von diesem Jahre hätten dem Deutschen eine neue und bedeutsame Stellung angewiesen. Damals sei bereits gesagt worden, dafs dies Fach in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts zu treten habe. Das allgemeine Lehrziel für alle höheren Schulgattungen sei dasselbe. Eine ganz besondere Bedeutung sei dem deutschen Aufsatz zugewiesen worden. Dies sei u. a. dadurch zum Ausdruck gekommen,

Digitized by Google

dafs ein Schüler, welcher in der Gesamtleistung im Deutschen nicht genügt habe, in der Prüfung für nicht bestanden erklärt worden sei.

Eine neue entscheidende Wendung habe für den gesamten höheren Unterricht insbesondere aber für das Deutsche der Allerhöchste Erlafs vom 26. November 1900 herbeigeführt. Wie wir schon vorhin ausgeführt haben, mufs die Gleichstellung der neunklassigen Lehranstalten gerade für das Deutsche am wichtigsten sein. Natürlich dürfe die Eröffnung von mehreren Wegen der Vorbildung für den akademischen Beruf, wie Lehmann zutreffend sagt, nicht zu einer Zersplitterung der nationalen Bildung führen. Da sei das Deutsche naturgemäfs der Mittelpunkt für alle höhere Bildung. An diesen Mittelpunkt müfsten sich nun im Gymnasium die anderen humanistischen Lehrfächer anreihen. Des weiteren weist Lehmann nach, inwiefern die neuen Lehrpläne von 1901 jenen Aufgaben gerecht werden. Schon dadurch, dafs die Lehrziele und Aufgaben für alle drei Arten von Vollanstalten gemeinschaftlich gelten, sei die Tatsache anerkannt, dafs die Bedeutung des deutschen Unterrichts für alle drei Anstalten die gleiche sei. Wenn auch grundsätzlich nicht gerade zu grofse Verschiedenheiten gegen früher herrschten, so seien doch einige wesentliche Fortschritte zu verzeichnen; dahin gehören die anderweitige Gestaltung der Vorträge, die nicht mehr wie früher eigene Ausarbeitungen der Schüler seien, sondern „Übungen in frei gesprochenen Berichten über Gelesenes und Durchgearbeitetes“. Dahin gehöre ferner die Bereicherung und Erweiterung des Lesestoffes; neu eingeführt sei Kleists Prinz von Homburg und „im Anschlufs daran ein Ausblick auf die Entwicklung und Bedeutung der romantischen Dichtung“. Als wünschenswert werde die Lektüre eines geeigneten Dramas von Grillparzer bezeichnet, in Realanstalten in Prima eines Sophokleischen Stückes, in den Gymnasien Shakespearescher Stücke in Übersetzung. Aber auch auf die Art der Behandlung wirken die Lehrpläne in ihren methodischen Bemerkungen hin, bei Prosaschriften auf die Notwendigkeit einer geeigneten Auswahl.

Wichtig sei ferner der Hinweis auf den Zusammenhang der deutschen Lektüre mit der Philosophie, die Beziehung des Deutschen zum Geschichtsunterricht im Sinne der Pflege des nationalen Bewufstseins.

Wenn der deutsche Unterricht so seine Aufgaben erfüllen solle, so müfste allerdings die Schulbehörde ganz besonders für eine zweckentsprechende Vorbildung der Lehrer des Deutschen Sorge tragen. Die heutige Literaturwissenschaft sei ausschliefslich Literaturgeschichte. Die sachliche und ästhetische Erklärung des einzelnen Dichtwerks, die für den Schulunterricht doch immer den Kern bilden müsse, werde auf unseren Universitäten überhaupt nicht oder doch nur ausnahmsweise berücksichtigt. Da müsse Abhilfe geschafft werden; namentlich müfsten dem künftigen Lehrer des Deutschen die philosophischen Elemente, von denen unsere klassische Dichtung erfüllt und ohne die sie niemals voll verständlich sei, nahe geführt werden. Wenn dies auch hier und da geschehe, so müfsten doch wenigstens einige Lehrstühle der Monarchie unter dem

Digitized by Google

Gesichtspunkt besetzt werden, dafs sie der Vorbildung für Lehrer des Deutschen besonders zu dienen haben. Dies erscheint dem Verf. das wichtigste Erfordernis. Ein anderes, die Vermehrung der Stundenzahl für das Deutsche namentlich in den oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten, trete dahinter zurück. Wisse man doch zur Zeit auch nicht einmal, woher man die gewünschten Mehrstunden nehmen solle. Für den Mangel an äufserem Raum könne nur der sachliche Wert des Unterrichts entschädigen. Dieser müsse erhöht werden durch Lehrer, welche die Lehrpläne zu verwirklichen verstehen.

Die interessanten Rückblicke und Ausblicke Lehmanns berühren sich naturgemäfs mehrfach mit den am Eingang unseres Berichts kurz wiedergegebenen Ausführungen der Monatschrift für höhere Schulen. Auf den dort und hier vorgezeichneten Bahnen wird der deutsche Unterricht seine hohen Aufgaben erfüllen.

Hinsichtlich der Stundenzahl werden wir in dem nachstehend zu erwähnenden Beitrag zum deutschen Unterricht eine andere Anschauung kennen lernen.

Von der Tatsache, dafs unter den jetzigen Verhältnissen der Lehrer des Deutschen seiner Aufgabe nur unzureichend genügen könne und weit hinter den Anforderungen zurückbleiben müsse, die Staat und Leben an den Gymnasialunterricht zu stellen haben, geht auch Kannengiefser in seinem Vortrag *Über die Notwendigkeit der Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Gymnasialklassen* aus (gehalten auf der Strafsburger Philologenversammlung am 3. Oktober 1901, abgedruckt in der Zeitschrift für deutschen Unterricht, Jahrg. 16, S. 1 ff.). Er sieht es als Aufgabe der Erziehung an, die Zöglinge zu verständnisvoller hingebender Teilnahme am Leben der Gesamtheit zu führen, damit sie dereinst, jeder an seinem Platz, die Kulturarbeit der Nation fördern können. Diese allgemeine Bildung ziele auf kein einzelnes Studium ab, dazu sei ein bestimmtes Mafs sittlicher und intellektueller Kräfte notwendig. Aber es müsse auch noch etwas anderes hinzukommen: ein klarer, geordneter Blick in die Entwicklungsgeschichte des eigenen Volkes, und zwar nicht blofs historisches Urteil, sondern auch historisches Wissen bis auf die Gegenwart hin. Und dieses Wissen dürfe nicht in der Vergangenheit stecken bleiben. Wenn hierin bisweilen gefehlt werde, so geschehe dies, weil das Gymnasium leicht die formale Seite seiner Bildungsaufgabe zu einseitig betone und damit zugleich einer zu grofsen Wertschätzung des klassischen Altertums Folge gebe. Heute seien andere Lehrfächer zu grofser Bedeutung gekommen, die nicht minder sittliche Kraft und gediegenes Urteil zu entwickeln streben. Dahin gehöre neben der Geschichte des deutschen Volkes vor allem auch der deutsche Unterricht. Er sei einer der jüngeren Unterrichtszweige, deren Triebkraft, erst in neuerer Zeit geweckt, nach selbständigem Leben und freier Entfaltung strebe. Das gesteigerte Nationalgefühl habe ihn in den Vordergrund gestellt, das wachsende Interesse für deutsche Eigenart. Zweifel-

Digitized by Google

los verdiene er sein Bürgerrecht im Erziehungsplan unserer Gymnasien; bei richtigem Betrieb stelle er an die Energie und Selbstzucht der Schüler bedeutende, im deutschen Aufsatz sogar die bedeutendsten Anforderungen. Die Bewegungsfreiheit des deutschen Unterrichts sei aber immer noch gehemmt und eingeengt, weil der Formalismus der klassischen Sprachen einen zu breiten Raum einnehme.

Cauer, Oskar Jaeger und selbst Wendt seien nicht für eine Vermehrung der deutschen Stunden, weil ihnen die Erfassung der antiken Welt immer noch Hauptaufgabe des Gymnasiums bleibe. Auch nach der Ansicht des Verf. soll das klassische Altertum die feste Grundlage des Gymnasialunterrichts bleiben; habe doch Herbart mit Recht gesagt, dafs die antike Welt der Orientierungspunkt unserer Kultur sei und bleiben müsse. Da aber jene Welt nicht mehr der Mittelpunkt unseres geistigen Lebens sei, so könne sie auch nicht mehr den Mittelpunkt unseres Erziehungswesens darstellen. Wenn man nun heutzutage dem deutschen Unterricht die Erbschaft des lateinischen zusprechen wolle, so dürfe das nur in dem Sinne verstanden werden, dafs er jetzt, wie dieser früher, der Bildungsaufgabe der Zeit am vielseitigsten und nachdrücklichsten zu dienen vermöge, dafs er jetzt den sichersten Mafsstab für die Beurteilung des Schülers biete, dafs er inniger und augenscheinlicher zugleich mit den Interessen unserer Zeit verbunden, auch gröfsere Gunst genieſse. Dem deutschen Unterricht müsse das zugestanden werden, was ihm nötig sei. Es wird nun dargelegt, wie sich die Verhältnisse hinsichtlich der Stundenzahl im Deutschen in den einzelnen deutschen Staaten gestaltet haben. In den meisten derselben habe man in VI 4—5 Stunden, in V 3—4, in IV 3. In Württemberg und Baden gebe es in VI und V nur 3, in IV nur 2 Stunden, was Wendt in Baumeisters Handbuch zu dem Wunsch veranlafst, die Stundenzahl zu erhöhen. Diesen Wunsch müsse man teilen, mit der Anzahl der Stunden in den anderen Staaten könne man sich einverstanden erklären. In den beiden Tertien hat der deutsche Unterricht nach allen deutschen Lehrplänen nur 2 Stunden. Dafs dies zu wenig ist, darauf haben wir in diesen Berichten wiederholt hingewiesen. Während die beiden Sekunden seit den Lehrplänen von 1892 in Preufsen je 3 Stunden haben (ebenso in Hessen, Braunschweig und einigen anderen deutschen Staaten), seien die Sekunden in Bayern, Württemberg und Baden nur mit zwei deutschen Stunden bedacht; in Elsafs-Lothringen sei 1883 für III und 1894 auch für II das ehemalige Mafs von 3 Stunden auf 2 herabgesetzt worden. Die Primen haben in allen deutschen Staaten 3 Stunden; in einigen wie Baden, Bayern, Württemberg treten noch eine oder zwei Stunden philosophischer Propädeutik hinzu. — Der Verf. wünscht nun für III und II überall 3, für I, mit Einschlufs dessen, was man von der philosophischen Propädeutik zu behandeln habe, 4 Stunden. Auch andere, so z. B. R. Lehmann, sind für die dritte Stunde in III eingetreten. Dafs 2 Stunden hier zu wenig sind, liegt bei den mannigfachen dem deutschen Unterricht zufallenden Aufgaben auf der

Digitized by Google

Hand. Hauptsache ist in U III, und dann erweitert in O III die Anfertigung der deutschen Aufsätze. Wir stimmen Kannengiefser durchaus zu, wenn er sagt, dafs hierbei nicht allein eine sorgfältige Vorbereitung auf den einzelnen Aufsatz notwendig sei, sondern auch stetige Übung im mündlichen Nacherzählen, in freierer Umgestaltung des Gelesenen. Aufser den 10 (leider sehr knapp bemessenen) Aufsätzen, welche in einem Jahre zu fertigen seien, müfsten auch sonst hin und wieder Ausarbeitungen in Entwürfen gemacht werden, in O III auch Dispositionsübungen, und zwar der Art, dafs man den Schülern nicht gleich das Richtige gebe, sondern sie es finde lasse. Dazu brauche man aber ziemlich viel Zeit, jedenfalls mehr als durchschnittlich in der Woche eine halbe Stunde, wie O. Jaeger meine, der von den beiden wöchentlichen Stunden $1^1/_2$ der Lektüre zuweise. Und wenn selbst soviel Zeit übrig bliebe, so sei das im Hinblick auf die zu lösenden Aufgaben (in U III solle ja doch der grammatische Stoff der untersten Klassen noch einmal zusammengefafst und wiederholt, in O III das Wichtigste aus der Wortbildungslehre, besonders über Ablaut, Umlaut, Brechung, Bedeutung der Ableitungssilben u. a. mitgeteilt werden) überaus wenig, wie auch Jaeger selbst klage. Besonders sei doch auch auf die Entwicklung des Sprachgefühls hinzuarbeiten, nicht dürfe man ferner die Mahnung R. Hildebrands vergessen, dafs die Zöglinge auch in den reichen Bilderschatz ihrer Muttersprache eingeführt werden sollen. Dabei dürfe nach Jaegers Wort der Lektüre von den ihr verbleibenden $1^1/_2$ wöchentlichen Stunden nichts abgedungen werden. Gelte es doch nach ihm, die Tertianer schon in der Kunst zu üben, gute deutsche Bücher mit Verstand zu lesen. Dazu gehöre aber eifriges Lesen in der Klasse, und zwar geeigneter und darauf berechneter Prosalesestücke, die sich in den Lesebüchern für die III immer noch nicht durchweg finden. Zu solcher Prosalektüre komme dann noch die Poesie, namentlich erzählende Dichtungen, Balladen, Romanzen, insbesondere von Uhland, aber auch von Rückert, Herder, Chamisso, in O III auch Lenau, Schiller, gegen Ende des Schuljahrs dann hier auch noch eine dramatische Dichtung, Uhlands Ernst von Schwaben oder lieber noch Körners Zriny. Und von all diesem poetischen Stoff müsse ein recht beträchtlicher Teil in der Klasse gelesen werden, Gedichte sollen zum Teil auch gelernt und aufgesagt werden. Dabei solle denn auch etwas über die Person des Dichters und das Notwendigste aus der Poetik und Metrik gesagt werden. Dafs die zugewiesene Zeit dieser grofsen Fülle von Aufgaben gegenüber nur kurz ist, kann man nicht leugnen. Und wenn man den zu behandelnden Lehr- und Lesestoff auch auf das geringste Mafs beschränke, sei er immer noch sehr grofs; für eine möglichste Beschränkung sei R. Lehmann, der u. a. die dramatische Lektüre ganz aus dem Lehrplan ausmerzen wolle.

Verf. erklärt sich für die Darbietung eines ziemlich ausgiebigen dichterischen Lektüre-Stoffes, und wir stimmen ihm darin ganz bei. Selbst die Hinzufügung einer Stunde erscheint dem Verf. in III zu wenig, er

Digitized by Google

wünscht deren zwei; mit dreien will er sich nur deshalb begnügen, weil dann wenigstens das Nötigste erledigt werden könne. Mit dieser Forderung stimmen auch die meisten Schulmänner überein, so Lehmann und Lyon und zwei Verfasser von Gutachten für die Berliner Schulkonferenz des Jahres 1900, Muff und Vockeradt. Auch die Direktorenkonferenz der Reichslande habe sich im Jahre 1898 in diesem Sinne nahezu einstimmig ausgesprochen. — In den oberen Klassen liegen die Verhältnisse günstiger, namentlich in Süddeutschland. Aber auch selbst bei diesem ausgiebigeren Zeitmafs will Verf. nicht für die mittelhochdeutsche Klassenlektüre eintreten, sei es in U I, sei es (was immer noch als geeigneter angesehen werden müsse) in O II, trotz der seit Hiecke und Laas immer wieder von neuem angeführten Gründe. Auch so brauche man die 3. Stunde in II, die 4. in I. So bezeichne denn auch Lehmann in seiner Würdigung der Lehrpläne von 1892 die Hinzufügung einer dritten deutschen Stunde in O II als eine halbe Mafsregel; wenn Mittelhochdeutsch getrieben werden solle, so brauche man eine 4. Stunde.

Wenn es sich nun darum handle, welches die für II notwendigen Aufgaben seien, so habe man in erster Linie den monatlichen Aufsatz zu nennen. Die Aufgaben müfsten hier schon etwas schwieriger sein als in III; es gehöre eine eingehende praktische Anleitung dazu. Dazu kämen zur Übung in der mehr selbständigen Behandlung von Stoffen mündliche Berichte, so z. B. die Angabe des Inhalts und Zusammenhanges eines Gedichts oder eines Prosastückes, auch zusammenhängende Wiedergaben des in der Klasse Dagewesenen. Gelegentlich müsse auch die Grammatik herangezogen werden, damit die einmal erworbenen Kenntnisse verwertet und befestigt würden. In Verbindung damit seien auch die von Hildebrand mit Recht so dringend empfohlenen Streifzüge in das innere Leben und Weben der Muttersprache nicht aufser acht zu lassen. Viel Raum beanspruche die Lektüre, zunächst die von Prosastücken; und es müsse hier viel und gute Prosa getrieben werden und dann noch mehr Poesie. Die Schüler seien einzuführen in die Balladen Schillers, in leichtere Gedankendichtungen, daneben auch Goethes und Uhlands, sodann die vaterländische Dichtung der Befreiungskriege. Von gröfseren Dichtungen komme der Cid in Betracht, ferner Salas y Gomez, als Privatlektüre Defoes Robinson. Gedichte müfsten verständnisvoll aufgesagt, Metrisches und Biographisches berührt werden. Ganz besonders habe hier aber die dramatische Lektüre in den Vordergrund zu treten, so Tell, die Jungfrau von Orleans. Als Privatlektüre könne das von Wendt schon für O III empfohlene Schauspiel Kolberg von Heyse dienen, vielleicht gegen Schlufs des Schuljahrs auch Götz von Berlichingen. Minna von Barnhelm will Verf. dieser Klasse noch vorenthalten; wir sind anderer Ansicht und meinen, dafs dieses Stück gerade in U II sehr gut behandelt werden kann. Hermann und Dorothea, welches aus äufseren Rücksichten der U II zugewiesen ist, sollte nach seiner Ansicht eigentlich in I gelesen werden.

In den oberen Klassen tritt der deutsche Aufsatz noch mehr in den

Digitized by Google

Vordergrund. Dazu gehöre methodische Anleitung, namentlich in O II; später habe dieselbe zurückzutreten. Neben der Lektüre geht von O II an auch die Literaturgeschichte her, wenn auch nicht als eigener Lehrgegenstand. Es müsse ja von der Entwicklung der nationalen Literatur ein Bild gegeben werden, immer in Fühlung und Zusammenhang mit der Lektüre selbst, die ja natürlich den Mittelpunkt zu bilden hat. Der literargeschichtliche Stoff paſst sich in den Klassen von O II aufwärts dem Lektürestoff an, und so entstehe denn eine Art von zusammenhängender Entwicklung nach der Zeitfolge, mit dem Mittelalter beginnend.

Allerdings müsse schon der O II eine Anzahl von Meisterwerken der zweiten Blütezeit zugewiesen werden, so z. B. Minna von Barnhelm, wenn sie nicht bereits in U II gelesen sei (wofür wir uns vorhin bereits aussprachen). Wenn Verf. hierher auch die ersten fünf Bücher von Goethes Dichtung und Wahrheit rechnet, so können wir ihm darin nicht beipflichten, weil wir der Ansicht sind, daſs diese am besten dort ihre Stätte finden, wo das Leben Goethes eingehender behandelt wird, nämlich in O I. Schillers Wallenstein, der ebenfalls, und zwar als statarische Lektüre für O II genannt wird, wird jetzt wohl auch meist in I gelesen. Wir meinen im Einverständnis mit dem Verf., daſs die Dichtung sehr wohl in O II behandelt werden könnte.

Daneben betont Verf. ganz mit Recht, daſs in dieser Klasse das Mittelalter nicht zu kurz kommen dürfe. Es handle sich auſser der literargeschichtlichen Darstellung auch um einen Überblick über die Entwicklung der deutschen Sprache; dieser solle dann gleich bis zum Ausgang des Reformationszeitalters geführt werden. Allerdings werde man diesen Stoff nur dann bewältigen können, wenn man die mittelalterliche Lektüre auf gute hochdeutsche Übertragungen beschränke. Mit einer solchen Lektüre der mhd. Dichtungen in nhd. Übersetzungen können wir uns nun nicht einverstanden erklären; wir sind der Meinung, daſs die mhd. Texte wenigstens soweit wie möglich herangezogen werden müssen, weil wir dies vor allem auch im Interesse der sprachlichen Bildung für notwendig halten. Durch die vorhin erwähnten Maſsnahmen des Verf. hinsichtlich der Lektüre-Verteilung wird ja allerdings die Prima etwas entlastet. Dies halten wir jedoch nicht für so notwendig, weil man in I doch auch wieder mehr schaffen und durcharbeiten kann. Sicher hat Verf. jedoch recht, wenn er die eingehende Behandlung einer möglichst groſsen Anzahl von Meisterwerken in der Klasse selbst für wünschenswert erklärt. Gelte es doch, es der Jugend so recht klar zum Bewuſstsein zu bringen, was wir an jenen klassischen Dichtungen haben; müsse man doch daran denken, in welche geistige Atmosphäre die Schüler nach ihrem Austritt aus der Schule geraten können. Die groſsen literarischen Schätze unseres Volkes müſsten der Jugend zum vollen, sicheren Eigentum gemacht werden. Im ganzen seien die Zeiten vorüber, in denen sich die Jugend mit Fleiſs der Klassikerlektüre hingebe; der Privatfleiſs derselben habe heutzutage eine veränderte, mehr den Realien und den neueren Schrift-

Digitized by Google

erzeugnissen zugewandte Richtung angenommen. Die Jugend müsse, ehe sie ins Leben trete, in der klassischen Literatur wirklich heimisch werden. Dies könne man nur in der Schule selbst erreichen; und für die meisten klassischen Dichterwerke könne man den Schülern sehr wohl ein ausreichendes Verständnis vermitteln, mag auch manches über ihren Gesichtskreis hinausgehen, wie Faust und Tasso (den letzteren glauben wir in I auch zu einem gewissen Verständnis bringen zu können). — Wenn Verf. bisher namentlich von dem Stoff selbst und den zu behandelnden Dichtungen gesprochen hat, so will er nun noch von der rechten Art der Bewältigung desselben handeln. Der Schüler soll zu einem vollen Genufs geführt werden, der auf die Seele nährend und kräftigend einzuwirken imstande sei. Dazu gehöre eine eindringende Geistesarbeit, eine Anspannung aller Kräfte bei Lehrern und Schülern. In diesem Sinne werde die Lektüre von Lessings kritischen Schriften, von Schillers Gedankenlyrik und seinen philosophischen Abhandlungen zu einer vortrefflichen Geisteszucht. Bei dem ganzen Lektüre-Betrieb solle man mit Gründlichkeit zu Werke gehen, so u. a. beim Lesen von Lessings Laokoon den Philoktet des Sophokles heranziehen und auch durch Anschauungsmittel auf die Schüler einwirken, so u. a. durch die Seemannschen Bilderbogen. Dabei werde man auch sehr wohl darauf aufmerksam machen können, dafs neben Lessings und Winckelmanns Anschauungen auch andere geltend gemacht worden sind. Man müsse immer darauf bedacht sein, den Gesichtskreis zu erweitern. Die Lektüre in Prima müsse sich auch auf die neueren Dichter erstrecken, wenngleich natürlich auch hier von einer Literaturgeschichte im eigentlichen Sinne nicht die Rede sein könne; dazu sei auch das Geistesleben der neueren Zeit zu kompliziert, weil eine so grofse Fülle von neuen Elementen, besonders politischer und sozialer Natur, unter dem Einflufs einer Reihe rasch wechselnder philosophischer Systeme und naturwissenschaftlicher Anschauungen hinzugekommen seien. Und doch könne man auch hier den Schülern ein Führer sein und ihnen wenigstens die wichtigsten Gruppen etwas näher bringen, wobei allerdings auch der Geschichtsunterricht helfend eingreifen könne. Dies halten auch wir für sehr wohl durchführbar auf dem Gebiet der neueren Dichtung; auf diese wird es sich aber wohl auch im wesentlichen beschränken müssen, die anderen geistigen Strömungen wird man schwerlich in diesen Kreis hineinziehen (wir denken vornehmlich an die philosophischen), höchstens gelegentlich, wenn es sich um eine Abwehr solcher Anschauungen handelt, von denen wir unsere Schüler fernhalten wollen. Auch darin hat Verf. ganz recht, wenn er sagt, dafs die Schule sich einen Einflufs auf die Privatlektüre der Zöglinge sichern müsse. Besonders sei auch die dramatische Dichtung der neueren Zeit heranzuziehen. Darauf habe schon Hiecke hingewiesen, und das werde auch von den neueren Pädagogen vertreten. Endlich solle man auch der philosophischen Propädeutik wieder einen Platz einräumen. Die Fassungskraft der Primaner sei dem durchaus gewachsen, und überdies zeige sich in der Jugend eine unver-

Digitized by Google

kennbare Neigung dazu. Dies Bedürfnis sei wohl zu beachten, und die Schüler seien zu den rechten Quellen zu führen, wenn es seine Befriedigung gelte. Die Hauptbegriffe der Logik und das Wichtigste aus der empirischen Psychologie sei zu treiben, immer Hand in Hand mit praktischen Übungen. Dabei sei eine Anzahl allgemeiner Begriffe zu erörtern; auch Hinweise auf einzelne Philosophen können wohl damit verbunden werden. Wenn die philosophische Propädeutik in diesem Sinne und so mit Mafs betrieben werde, könne sie für den Schüler eine reiche Quelle von Belehrung, Übung und Anregung werden. Am besten werde das alles mit dem deutschen Unterricht verbunden; wegen der engen Beziehungen, in denen es gerade mit dem Deutschen stehe, werde es auch weniger Zeit in Anspruch nehmen. Dem griechischen Unterricht solle man eine Übersicht über die Geschichte der alten Philosophie überlassen. Ein besonderes Prosalesebuch zur Unterstützung der Propädeutik sei nicht erforderlich, wenn man die Lessingschen und Schillerschen in der Schule zu lesenden Aufsätze in diesem Sinne ausnutze. Wir sind hier anderer Ansicht: ein Prosalesebuch mit philosophischen Stücken halten wir für recht nützlich und auch in der Prima für verwertbar. Nur den Privatfleifs der Schüler darauf zu verweisen, halten wir nicht recht für genügend. — Wenn man immer den Mangel an geeigneten Lehrkräften gegen die Propädeutik geltend gemacht habe, so sei dieser Grund nicht stichhaltig. Habe man doch in Süddeutschland genügend Lehrkräfte dazu zur Verfügung. Wenn man diesen Unterricht durchaus als notwendig ansehe, dann würden sich auch Lehrkräfte dafür finden. Wir geben dem Verf. ganz recht, wenn er erklärt, dafs man hinsichtlich der philosophischen Propädeutik weder Lehrermangel noch Zeitmangel gelten lassen dürfe. Allerdings sei die Hinzufügung einer vierten deutschen Stunde in Prima unbedingt notwendig. Diese könne hier ebensowenig entbehrt werden, wie die dritte in Tertia und Sekunda. In einigen deutschen Staaten sei das ja teilweise schon erreicht, es müsse aber gleichmäfsig überall erreicht werden. Auch der neueste preufsische Lehrplan habe wohl in dieser Hinsicht noch nicht das letzte Wort gesprochen. Am einfachsten lasse sich das Ziel in Elsafs-Lothringen erreichen; dort könne die vierte Stunde für Prima, die dritte für Sekunda erübrigt werden, wenn man in diesen Klassen den lateinischen Unterricht auf 7 Stunden herabsetze. In Preufsen könne man dem Französischen eine Stunde abnehmen (dies wird sicher auf Widerspruch stofsen; wir selbst könnten uns nicht dafür entscheiden, wenn auch, wie Verf. sagt, in Elsafs-Lothringen nur zwei französische Stunden in Prima gegeben werden).

Der mit grofser Wärme geschriebene Aufsatz Kannengiefsers behandelt eine für den deutschen Unterricht recht wichtige Frage; deshalb glaubten wir, ihn in seinen Hauptgedanken eingehender skizzieren zu müssen. Sein Wert besteht aber nicht allein darin, dafs er eine wichtige Forderung, die der Stundenvermehrung, erörtert, sondern dafs er auch auf die Art und Weise eingeht, wie wohl am besten der ganze Gegen-

Digitized by Google

stand durch die Behandlung und Methodik gefördert und zu einem wirkungsvollen Mittel der geistigen Durchbildung unserer Jugend ausgestaltet werden könne. Auf die Auswahl des zu Behandelnden und auf die Methode kommt es aber namentlich heutzutage ganz besonders an im Hinblick auf die mächtigen Aufgaben, die dem deutschen Unterricht zufallen und nicht zum mindesten auch auf die nebeneinander bestehenden drei Gattungen von höheren Schulen, welche als gleichwertig gelten. Naturgemäfs würden sich daraus auch gewisse Verschiedenheiten im Stoff und in der Behandlung ergeben; es ist für den deutschen Unterricht sicher von grofser Bedeutung, ob an einer höheren Lehranstalt Griechisch und Latein oder nur Latein oder garnicht Latein getrieben wird. Ebenso ist es von Wichtigkeit für diesen Unterricht, welche Stellung an der Anstalt die naturwissenschaftlichen Fächer einnehmen. Aber wohl ist es möglich und mufs es möglich sein, die Schüler aller höheren Schulen zu einer gründlichen Durchbildung in der Muttersprache nach allen den in dem Vortrag von Kannengiefser erwähnten Richtungen zu führen. Gilt es doch ganz besonders auch hier auf diesem Unterrichtsgebiet dafür zu sorgen, dafs kein Zwiespalt unter den Gebildeten unseres Volkes eintritt, dafs nicht eine Schulgattung vor der anderen etwas voraus zu haben glauben möchte. Die Eigenarten jeder einzelnen sollen ja nicht angetastet werden, sie ergeben sich von selbst aus der Zusammensetzung der Lehrpläne und Lehrstoffe, aber es ist auch das Gemeinsame zu betonen, und dies wird man gerade auf dem Gebiet des Unterrichts in der Muttersprache am besten können. Und was ist dieses Gemeinsame? Wenn wir es ganz kurz bezeichnen wollen, können wir wohl sagen: das Verständnis der Jugend für das deutsche Volkstum, für die Geistesentwicklung des deutschen Volkes.

Und damit kommen wir wieder auf den ganz am Anfang angeführten Gedanken zurück: wir sollen auf unseren höheren Schulen die Jugend zu Deutschen erziehen und heranbilden.

Wie der deutsche Unterricht auf den höheren realen Lehranstalten zu erteilen sei, davon handelt K. Knabe, *Zum deutschen Unterricht auf der Oberstufe der Realanstalten,* LL. 1902, Heft 2, S. 16 ff. Es empfehle sich auf der Oberstufe jener Schulen griechische Dramen in Übersetzung zu lesen, etwa in O II Goethes Götz, daneben König Ödipus, in U I im Anschlufs an Lessings Abhandlung über die Fabel eine kurze Betrachtung der Gesetze der formalen Logik (Beispiele seien aus der Mathematik und Naturlehre zu entnehmen); dann Egmont, Hermann und Dorothea, Wallenstein. In O I eine kurze Einführung in die Psychologie, Goethes, Schillers Gedichte, Maria Stuart, Prinz von Homburg, Iphigenie. Die Vorschläge sind wohl zu beachten; sie decken sich zum Teil mit denen Kannengiefsers. Auch darin stimmen beide überein, dafs sie Logik und Psychologie getrieben wissen wollen. Die Lektüre griechischer Stücke in guten Übersetzungen wird die Schüler auch in den Geist des Altertums einführen und somit eine sehr erwünschte Ergänzung des übrigen Lese-

Digitized by Google

stoffes der Realanstalten bilden. Übrigens empfehlen diese Lektüre auch die neuen preufsischen Lehrpläne.

Ebenfalls die Realanstalten betrifft der Aufsatz von S. Schwartz, *Zum deutschen Unterricht an den Realschulen,* ZlS. 1902, S. 257 f. Die Unterschiede gegen das Gymnasium seien 1. mehr Stunden, 2. die neueren Sprachen begleiten den deutschen Unterricht, 3. die Schüler gehen meist nur bis U II, 4. an Orten mit mehr Schulen haben die Realanstalten oft nicht so gutes Schülermaterial. In der Grammatik müsse der Grund im Deutschen gelegt werden, allerdings, da die Lehrpläne es so wollen, rein deutsch in der französischen Stunde. Satzbilder sollen zu Hilfe genommen werden. Auf sprachlich-logische Schulung müsse hingewirkt werden. Eine Vorschule dazu sei das Auswendiglernen von Prosastellen. Sehr förderlich sei der Entwurf von Gedankenordnungen für Aufsätze. Was die Lektüre betreffe, so müfsten die Schüler erzogen werden selbständig zu lesen, auch sollen sie möglichst viel lesen. Man werde sich dabei aber auf das beschränken müssen, was Lehmann anschauliches Verständnis nenne. Zur Übung müfsten möglichst viele mündliche Aufsätze gemacht werden; 10 bis 15 Schüler sollen bei einer Arbeit absatzweise herankommen. Man beschränke sich dabei auf Erzählungen aus der Lektüre und halte auf eine möglichst anschauliche Gliederung. — Auch diese Vorschläge werden eine gründliche Durchbildung der Realschüler in der deutschen Muttersprache sehr fördern. Kommen sie doch mit den oben erwähnten in dem Streben nach rechter Gründlichkeit überein.

Während die bisher erwähnten Ausführungen es hauptsächlich mit dem deutschen Unterricht in den oberen Klassen zu tun hatten, behandelt B. Clemenz, *Der Deutschunterricht auf der Unterstufe und der letzte Erziehungszweck,* ZPhP. 9. Jahrg., S. 45 ff., die unteren Klassen und zwar besonders die psychologische Seite. Er geht davon aus, dafs es von besonderer Wichtigkeit sei, innerhalb des deutschen Unterrichts auf das Sprechenlernen zu achten. Die Sprache des Kindes sei für die Erschliefsung der geistigen Mächte wenig wert. Eine der wichtigsten Fragen im deutschen Unterricht sei: Wie lernen die Kinder sprechen? Man müsse die psychologische Arbeit des Kindes bei dem Sprachprozefs verstehen. Die sprachliche Gestaltung müsse genetisch auf Anschauung und Gedankeninhalt aufgebaut werden. Die Sprachentwicklung gipfele in der Befähigung reciprok vom Gegenstand auf seine sprachliche Deutung und von dieser auf die bezeichneten Gegenstände zu schliefsen. Diese Fähigkeit bilde eine Seite des Sprachkönnens, das Sprachverständnis. Die andere Seite, Sprachfertigkeit, umfasse die bewufste und verständige Betätigung des Sprachvermögens. Die Sprache dürfe nicht gebraucht werden wie ein Werkzeug, sondern wie ein künstlerisch bildsamer Stoff. Der Deutschunterricht auf der Unterstufe habe einen reichen Gehalt an bildenden Elementen. — Es ist nicht zweifelhaft, dafs, wenn der deutsche Unterricht auf der Unterstufe in diesem Sinne erteilt wird, immer unter Rücksichtnahme auf die psychologische Entwicklung des Kindes, damit

Digitized by Google

eine gute Vorbildung und Vorbereitung auf die Lösung der späteren Aufgaben dieses Unterrichts gegeben wird. Jeder Unterricht mufs ja die psychologische Entwicklung des Lernenden ins Auge fassen und ihr angepafst werden, am meisten aber wohl doch der Unterricht in der Muttersprache, der ja am innigsten mit der inneren Entwicklung der Kindesseele in Zusammenhang steht.

Allgemein gehalten ist schliefslich der Aufsatz von A. Biese, *Zum deutschen Unterricht. Ein Kapitel aus Theorie und Praxis,* ZG. Jahrg. 55, S. 705 ff. Es sei, sagt B., im Deutschen vieles besser geworden, aber doch auch manches zu bessern. Es werde immer noch zu viel über die Köpfe hinweg, überhaupt zu viel geredet. Goethes Wort solle man beachten: „Bilde, Künstler, rede nicht!“ Vor lauter Einzelheiten entweiche nicht selten der Geist, die Idee. Das Deutsche solle nicht die Magd anderer Fächer (wie Geschichte, Erdkunde, Naturkunde) sein. Die Erfassung eines Dichterwerkes habe nicht am äufserlich Tatsächlichen zu geschehen. Eine bedeutsame Dichtung dürfe man nicht mit einem Male abschliefsen; das Alte sei immer wieder in neuem Lichte zu zeigen, neue Zusammenhänge seien aufzuweisen. So sei das Gedicht Goethes Adler und Taube, welches in den unteren Klassen als Fabel gelesen ist, nicht damit abzutun, sondern man müsse es immer wieder in neuer Weise beleuchten. Der innere Zwiespalt sei namentlich auf Goethe selbst anzuwenden. — Wir sehen, überall und von den verschiedensten Seiten wird eine Vertiefung des deutschen Unterrichts angestrebt. Sicherlich kann der Lehrer des Deutschen sich nach dieser Richtung nie genug tun. Gerade, wer es mit seinen Aufgaben am ernstesten nimmt, wird vielleicht am wenigsten befriedigt sein von dem, was er erreicht. Es gilt, immer wieder an einer Verbesserung der Methode mit allen Kräften zu arbeiten, damit die in dem Aufsatz „Zur Jahreswende“ angegebenen Ziele immer mehr erreicht werden, wenn wir allerdings auch mit A. Biese anerkennen müssen, dafs vieles besser geworden ist.

I. Der Unterricht in der Grammatik.

1. Allgemeines. Methodik.

Ein im grammatischen Unterricht vielfach mit Nutzen angewendetes Hilfsmittel ist die Benutzung von Satzbildern. Hiervon handelt E. Arens, *Über die Verwertung der Satzbilder im deutschen Unterricht,* NJ. 1902, S. 154 ff. Als Erfinder der Satzbilder sei wohl Lehmann anzusehen in dem Buche *Allgemeiner Mechanismus des Periodenbaus,* 1833. O. Lyon wolle das Satzbild für den deutschen Unterricht nutzbar machen, neuerdings auch Stamm, *Graphische Darstellung der deutschen Satzlehre nebst einer Interpunktionslehre* (Leipzig, Bädeker), welches nach der Ansicht des Verf. etwas gekünstelt ist. Beim Satzgefüge werde auf die Stellung

Digitized by Google

der Sätze Rücksicht genommen, beim einfachen Satz nicht (so würden sich nicht unterscheiden: Was habe ich Dir getan? und Habe ich Dir was getan?). Bei den Nebensätzen vermisse man die sogenannten unechten, welche die Form von Hauptsätzen haben. So sei denn die graphische Darstellung nicht vollständig und erschöpfend. Konstruktionsfragen werde man nicht umgehen können. Wenn Gelbe behaupte, nichts lasse klarer, schneller, müheloser eine Satzform erfassen als ein Satzbild, so stimme das nicht. Mit Vorsicht und in gröfster Einfachheit angewendet, könnten die Satzbilder allerdings nützlich sein. — Diesem Schlufsergebnis der Ausführungen von E. Arens stimmen wir ganz zu. Wir möchten noch eines hinzufügen: bei der gar zu ausgiebigen Anwendung der Satzbilder, fürchten wir, könnte vielleicht sogar eine Verwirrung eintreten, statt der erstrebten Klärung. Über diesen Punkt handelt auch S. v. Raumer, *Das Periodenbild*, BbG. Jahrg. 38, 59 ff. Dem Schüler solle gezeigt werden, welche Möglichkeiten bei der Verbindung mehrerer Sätze zu einer Periode gegeben sind. F. Kern wolle zuviel durch das Bild zum Ausdruck bringen. Am besten tue man, wenn man die Unterordnung auch räumlich zum Ausdruck bringe. — Auch wir sind der Ansicht, dafs die räumlichen Verhältnisse für das Verständnis der Satz- und Periodenbilder von Wichtigkeit sind. Dadurch kann sicherlich die Übersicht klarer und fafslicher werden.

2. Hilfsmittel für den grammatischen Unterricht.

A. Hilfsmittel für die Schule.

H. Auer, *Schulgrammatik der deutschen Sprache für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten*, erschien im Berichtsjahr in 3. Auflage. Abgesehen von den grammatischen Regeln, die sich in die üblichen drei Gruppen gliedern (Lautlehre, Wortlehre und Satzlehre), enthält das Buch eine ganze Fülle von Übungsstoff zu mündlicher oder schriftlicher Behandlung. Nur zu billigen ist das Ausgehen vom Beispiel; es ist nämlich jeder Regel ein Musterbeispiel vorangestellt. So ist denn das Verfahren induktiv. Der die Verslehre enthaltende Anhang ist übersichtlich und klar. So kann man denn aus den verschiedensten Gründen das im Gebrauch übrigens längst bewährte Buch nur bestens empfehlen. — F. Hofmann, *Hilfsbüchlein für den deutschen Unterricht an den Mittelklassen höherer Lehranstalten*, war ursprünglich als Beilage zum Jahresbericht der städtischen Realschule zu Cöpenick erschienen und ist jetzt als besonderes Buch herausgegeben. Es enthält in kurzer Übersicht neben anderen Lehraufgaben für den deutschen Unterricht den grammatischen Stoff für die Klassen Untertertia bis Untersekunda. Alle Seiten desselben sind berücksichtigt worden, so fehlt es denn auch nicht an einer kurzen Zusammenfassung des Wichtigsten aus der Wortbildungslehre. Die eigentliche Grammatik findet ja in der U III bereits ihren Abschlufs, so bleibt denn für die folgenden Klassen im wesentlichen Stilistisches und ähnliches

Digitized by Google

übrig. Wir können nur wiederholen, was wir über das Heftchen in seiner früheren Gestalt gesagt haben: dasselbe kann in der Schule ganz gute Dienste leisten. — K. Krauses *Deutsche Grammatik für Ausländer. Auszug für Schüler,* bearbeitet von K. Nerger. 2. verbesserte Auflage. Verf. wollte ein für alle Ausländer in gleicher Weise geeignetes Hilfsmittel für den Unterricht in der deutschen Grammatik schaffen, welches namentlich für solche Anstalten bestimmt sein sollte, in denen sich Ausländer verschiedenster Völker befinden, die Deutsch lernen sollen. Damit der Schüler sich leichter an das Lesen und Schreiben gewöhnt, bedient sich Verf. bei den allgemeinen grammatischen Bezeichnungen der lateinischen Buchstaben, die in den fremden Neusprachen maſsgebend sind. Auch sonst ist in der Grammatik alles soviel wie möglich dem Verständnis des Ausländers angepaſst. So wird sich denn das schon vielfach eingebürgerte Buch auch weiterhin wohl bewähren. — K. F. Kummer, *Deutsche Schulgrammatik für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten,* ist ein sehr eingehendes, alle Teile der Grammatik umfassendes Werk. Aus eigener Erfahrung müssen wir es als recht praktisch und wünschenswert bezeichnen, daſs in den höheren Mädchenschulen die deutsche Grammatik recht gründlich betrieben wird. Die genauere Betrachtung namentlich der Satzverhältnisse dient sehr der sprachlich-logischen Schulung, die sich doch hier wesentlich an den deutschen Unterricht anlehnen muſs. Und dazu ist bei der Benutzung des vorliegenden Buches reichlich Gelegenheit vorhanden. Formenlehre wie namentlich Satzlehre sind sehr ausführlich dargestellt, und überall dient eine nicht unbeträchtliche Zahl gutgewählter Beispiele der praktischen Einübung. Die Satzlehre berücksichtigt auch so manche Seiten der Stilistik, so z. B. auch die Wortfolge. Auch die Wortbildungslehre und das Fremdwörterwesen werden behandelt. Es fehlt auch nicht an einem Blick auf die Stellung der deutschen Sprache unter den Sprachen überhaupt. Ein Anhang enthält das Wichtigste aus der Prosodik und Metrik. — Alles in allem erscheint das Buch von Kummer als ein für die genannte Gattung von Schulen recht geeignetes und brauchbares Hilfsmittel. — J. Lattmann, *Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Rechtschreibung und dem Wichtigsten aus der Rhetorik,* 8. Auflage besorgt von H. Lattmann. Nach des Verf. Ausdruck will das Buch nicht ein Lehrbuch im Sinne eines Leitfadens sein, sondern dasjenige, was man wohl ein Ergebnisbuch genannt hat, d. h. ein den verschiedenen Klassen gemeinsames Kompendium, auf das der voraufgehende mündliche Unterricht abschnittweise als sein Ziel hinführen soll. Die Klassenpensen sind für VI—IV am Rande bezeichnet; alles nicht Bezeichnete gehört nach III oder auch je nach den Umständen in eine höhere Klasse. Den Vorschlägen F. Kerns hat sich Verf. nur angeschlossen in der Lehre von den zusammengezogenen und verkürzten Sätzen, und auch darin, daſs er den Begriff des Hilfsverbums auf sein, haben, werden beschränkt. Auch in einigen anderen Punkten hat er sich ihm genähert. Den Begriff der Kopula hat er nicht aufgegeben. Das

Digitized by Google

Büchlein ist in seiner vorliegenden neusten Ausgabe auch mit einem die wichtigsten Punkte aus der Rhetorik enthaltenden Anhang versehen. Die knappe kurze Darstellung empfiehlt es sehr. Es wird in allen Arten von höheren Schulen gute Dienste leisten. — Von O. Lehmann und K. Dorenwell, *Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen,* in 4 Heften liegen, und zwar sämtlich in 2. Auflage vor: 1. Heft Sexta, 2. Heft Quinta, 3. Heft Quarta. Die praktischen Hefte haben sich schon längst den Beifall der Fachkundigen erworben; sie sind zur besseren Übung in der Rechtschreibung durch orthographische Übungsaufgaben bereichert worden. Natürlich ist hier wie in all den im Berichtsjahr erschienenen Hilfsbüchern die neueste amtliche Rechtschreibung zur Anwendung gebracht. Die Hefte enthalten den ganzen in die betreffenden Klassen hineingehörenden grammatischen Lehrstoff. Ausgegangen wird von Beispielen; eine reichlich bemessene Zahl von solchen dient der Befestigung und Übung. — A. Matthias, *Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten,* 3. verbesserte Auflage. Das zuerst im Jahre 1891 erschienene Buch ist nicht dazu bestimmt, zu schriftlichen Übungen benutzt und auswendig gelernt zu werden. Sein Stoff soll vielmehr „zu mündlicher Wechselarbeit zwischen Lehrer und Schülern und zu denkender und sprachbetrachtender Tätigkeit anregen". Durchweg will der Verf. auf das lebendiggesprochene Wort hinaus. Es umfafst sein Buch den Lehrstoff der drei unteren Klassen. Es scheidet nicht Wort- und Satzlehre, sondern behandelt das Wort am liebsten im Satz. Die Zahl der vortrefflich gewählten Beispiele ist nicht gering. Sie haben für den Schüler viel Anregendes, wie denn überhaupt das Buch das vollste Interesse des Schülers zu erwecken imstande ist, wenn es von dem Lehrer in der rechten Weise benutzt wird. Es meidet völlig jene Einseitigkeit und Pedanterie, in welche die grammatische Unterweisung gar zu leicht hineingerät. Dann pflegt die Folge eine Langeweile der Schüler zu sein. Wenn die Grammatik ihren Zweck erfüllen soll, dann mufs sie in erster Linie das Sprachgefühl des Lernenden wecken und entwickeln; und dazu ist dieses Hilfsbuch sehr geeignet. Es gechieht dies am ehesten, wenn auch der gebotene Gedankenstoff einen anregenden Einflufs ausübt. — Die verschiedenen vortrefflichen Seiten des Werkes stellt die Anzeige in der Zeitschrift für den deutschen Unterricht Jahrgang 16, S. 579 ff. so recht ins Licht, auf welche wir verweisen. Vgl. auch MhS. I, 639 ff. — Auch sonst hat das Buch durchweg eine sehr anerkennende Beurteilung erfahren. — Lediglich auf das Beispiel beschränkt sich der bereits im vorigen Jahrgang dieser Berichte von uns erwähnte *Abrifs der deutschen Grammatik in Beispielen* von J. Nicklas, in 3. Auflage herausgegeben von M. Hergt. — J. Meyer, *Des Kindes erstes Sprachbuch,* bietet den Stoff zu Sprechübungen und zur grammatischen Belehrung für die ersten zwei Schuljahre und ist ein praktisches Heftchen. Ganz besondere Aufmerksamkeit hat Verf. auch auf die Rechtschreibung verwendet. Den

Digitized by Google

Schlufs bildet auch ein Wörterverzeichnis. — In dem Heftchen ist etwa das enthalten, was in den Vorschulen höherer Lehranstalten zur Durchnahme gelangt. — v. Sanden, *Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen.* Aus den Lehrplänen des Königl. Comenius-Gymnasiums zu Lissa herausgegeben. 2. verbesserte Auflage. — Wie mancher Leitfaden zum Unterricht in der deutschen Grammatik, verdankt auch dieser dem Bestreben der Lehrer einer Anstalt sein Entstehen, das, was in den Klassen derselben an grammatischem Lehrstoff zu behandeln ist, kurz zusammenzufassen, damit auch der Schüler einen Anhalt hat, wenn er sich mit einer Wiederholung der Grammatik beschäftigen will. Sicherlich ist eine grammatische Unterweisung auch in der Muttersprache unbedingt notwendig. So sind denn auch in manchen Lesebüchern die wichtigsten Regeln der Grammatik kurz zusammengestellt (so in dem von Hopf und Paulsiek). Das hier vorliegende Heft bietet nun den ganzen grammatischen Lehrstoff, der auf den höheren Lehranstalten zur Behandlung kommen soll. Zunächst wird der Stoff für die drei unteren Klassen geboten, eng im Anschlufs an die Lehrpläne. Der 2. Abschnitt enthält Materialien für den Unterricht von U III an aufwärts und gewährt einen Einblick in die geschichtliche Entwicklung der deutschen Sprache, die Wortbedeutungs- und Wortbildungslehre, sowie in einige etwas schwierigere syntaktische Verhältnisse und Formenbildungen. Wie die Darstellung einerseits klar ist, so kann man von ihr auch sagen, dafs sie anregt, und namentlich auch, was nicht ganz leicht ist, auch den Schüler fesseln wird, der über die Anfangsgründe der Grammatik hinaus ist. — Kaum vor einem Jahre ist das Heftchen zuerst erschienen, jetzt sehen wir schon die zweite Auflage vor uns. Auch dieser Umstand spricht dafür, dafs es Anklang gefunden hat. Und so können wir es denn auf Grund eingehender Prüfung nur bestens empfehlen. Es befriedigt tatsächlich alle Bedürfnisse der höheren Schulen in vollem Mafse.

Die natürliche Methode für den Unterricht fremder Sprachen nach den Prinzipien des G. Henefs von A. Zapp. *Deutsch. Erstes und zweites Buch.* Über die natürliche Methode äufsert sich Verf. in einer Einleitung. Der Urheber derselben ist G. Henefs gewesen, ein deutscher Sprachlehrer, der sie in Nordamerika anwendete. Die Benutzung von Grammatik und Wörterbuch konnte nach seinen Erfahrungen nur die Fähigkeit erzielen, aus der fremden Sprache in die deutsche und umgekehrt zu übersetzen. Kein Schüler erlangte dadurch die Fähigkeit, die fremde Sprache auch zu gebrauchen. So kam er denn auf den Gedanken, die Begriffe und Wortbilder den Lernenden durch den Anschauungsunterricht nahe zu führen. Durch Fragen, welche sich an die Anschauungsbilder anschlossen, weckte er die Sprechfähigkeit und auf diesem Wege erreichte er gute Erfolge. Ein solcher Unterricht bereitete den Schülern auch mehr Vergnügen anstatt dafs er sie anstrengt. Naturgemäfs ist die ganze Methode viel mehr auf mündliche als schriftliche Übungen zugeschnitten. — Wenn man nun einen Einblick in das vorliegende Buch tut, so bemerkt man bald,

Digitized by Google

dafs es von vornherein durch eine grofse Zahl von Fragen in den praktischen Gebrauch der Sprache einführt. Eine gründliche Durcharbeitung desselben wird einem Ausländer bei geeigneter Anleitung (eine solche darf natürlich nicht fehlen) sehr wohl zum Verständnis des Deutschen verhelfen können. Von besonderem Wert ist es, dafs der Sprach- und Sprechstoff den verschiedensten Gebieten des Lebens entnommen ist. So wird ein ziemlich bedeutender Wortschatz erreicht, welcher eine leichtere Handhabung der Sprache ermöglicht. Es ist diese Art der Methode ja im Grunde genommen dieselbe, welche man heutzutage bei der Erlernung der neueren Sprachen anwendet, um eben eine gröfsere Sprechfähigkeit zu erzielen, welche man früher bei dem fremdsprachlichen Unterricht nicht erreichte bei dem Überwiegen der Grammatik.

B. Wissenschaftliche Hilfsmittel.

K. Schiffmann, *Zur Erklärung des neuhochdeutschen eu,* ZöG. 1902, S. 193 ff., kommt zu dem Ergebnis: 1. Bisweilen wurde schon früh das alte iu zu û verengt, das sich dann innerhalb der Diphthonge zu ou, au, âu (ai, ei in der Aussprache) fortentwickelte; 2. dieses û für iu drang in allen Stadien seiner Entwicklung unter dem Einfluls einer sich bildenden Schriftsprache, die den neuen Laut übernommen hatte, in die Denkmäler ein; 3. die Schriftsprache behielt aber für den neuen Laut später eu bei; eine Schreibung, die nur der bayerischen Entwicklung und Aussprache gemäfs ist.

E. Wasserzicher, *Leben und Weben der Sprache,* bildet eine Zusammenfassung früher in Zeitschriften und Tagesblättern veröffentlichter Aufsätze des auf dem Gebiet der deutschen Sprachforschung längst sehr vorteilhaft bekannt gewordenen Verfassers, auf dessen interessante Schriften wir in diesen Berichten schon wiederholt empfehlend hingewiesen haben. Das Heft enthält 24 Aufsätze über sprachliche Gegenstände. „Als Leser denkt sich der Verfasser ein gebildetes Laienpublikum beider Geschlechter, das sich für sprachliche Fragen interessiert." Wir zweifeln nicht, dafs sein Buch einen sehr weiten Leserkreis der bezeichneten Art finden wird. Das Interesse für sprachliche Dinge ist zweifellos im Steigen begriffen; das liegt im Zuge der Zeit, vielleicht hat auch der „Allgemeine deutsche Sprachverein" mit seinen trefflichen Veröffentlichungen daran einen Anteil. — Wir müssen es uns versagen, auf den Inhalt des vorliegenden Heftes genauer einzugehen. Dasselbe sei aufs angelegentlichste allen gebildeten Lesern empfohlen.

O. Weise, *Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen,* ist (beiläufig gesagt, in überaus geschmackvoller Ausstattung) soeben in 4. Auflage erschienen. Wir haben schon früher auf dieses vortreffliche Buch hingewiesen und können uns nur auf unser damaliges Urteil berufen. Es ist ein Werk, geeignet für den Fachmann, aber auch ebenso für den weiten Kreis der Gebildeten, welche sich einen tieferen Einblick in das „Werden und Wesen" der Muttersprache verschaffen wollen. Schon ein

Digitized by Google

Blick auf die Inhaltsübersicht zeigt uns den Reichtum der entwickelten Gedanken. Alle sprachlichen Verhältnisse, welche das Interesse erwecken können, sind in Betracht gezogen. Und dabei ist die Darstellung bei aller Wissenschaftlichkeit einfach und fesselnd; es ist ein angenehmer Plauderton, in welchem uns der Verf. unterhält. So wird denn das schon sehr vorteilhaft bekannt gewordene Buch sich in der neuen Gestalt zu den alten Freunden sicherlich viele neue hinzugewinnen, was wir ihm nur wünschen können. — Hier sei auch noch einmal auf das schon früher erwähnte sehr praktische Heftchen A. Hemme, *Kleines Verzeichnis griechisch-deutscher Fremd- und Lehnwörter,* hingewiesen.

3. Rechtschreibung.

Nach langer Zeit ist endlich das Ziel erreicht: wir haben nunmehr eine einheitliche Rechtschreibung und zwar nicht nur für das Deutsche Reich, sondern auch für Österreich und die Schweiz geltend. Dazu haben die im Jahre 1901 gepflogenen Verhandlungen geführt. Das kann man nur mit grofser Freude begrüfsen, mag man auch nicht durchweg mit den Ergebnissen einverstanden sein. Die neue jetzt erreichte Schreibung bedeutet im Vergleich zu der früheren einen Fortschritt zu weiterer Vereinfachung. Der Hauptunterschied von der bisherigen besteht darin, dafs in einer ganzen Anzahl von Wörtern, in denen es noch festgehalten war, das h gefallen ist. So ist denn im ganzen die Aneignung der neuen Schreibart, welche in den preufsischen Schulen auf Anordnung des Ministers von Ostern 1903 zu erfolgen hat, nicht schwierig. Ein grofser Fortschritt gegen den früheren Zustand ist es, dafs die neue Rechtschreibung nicht auf die Schule beschränkt bleibt, sondern überall in allen Zweigen der Staatsverwaltung Anwendung finden soll. Die selbstverständliche Folge davon ist, dafs sie sich auch in den Zeitungen und Zeitschriften, wie überhaupt in der gesamten Presse einbürgert, ja einbürgern mufs. So hört denn nun endlich der Zwiespalt zwischen Schule und Leben auf, der die Gemüter der Jugend zum grofsen Schaden einige Jahrzehnte verwirrt hat. — Es ist nur natürlich, dafs jetzt, unmittelbar nach Gewinnung einer über ein so weites Gebiet sich erstreckenden einheitlichen Rechtschreibung, so manche Stimmen von Fachmännern sich geäufsert haben. Hören wir einige derselben. H. Stöckel, *Die neue deutsche Rechtschreibung für das Deutsche Reich* usw., ZbR. 1902, S. 115, zieht als die Summe: es finde sich in derselben keine Folgerichtigkeit, demnach stelle sie keine wirkliche Geistesbefreiung dar. — O. Brenner behandelt *Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unserer Rechtschreibung.* Das 6 Kapitel umfassende Heft ist aus Vorträgen hervorgegangen, welche Verf. im Sommer 1901 in Würzburg in Ferienkursen an der Universität gehalten hat. Wenn er auch, wie er selbst sagt, in fast allen Punkten zu einer Verurteilung unseres heutigen Systems kommt, so will er doch durchaus nicht veranlassen, an der neuen Reichs-Rechtschreibung zu bessern. Seine Ausführungen geben die allgemeine Ge-

Digitized by Google

schichte der deutschen Rechtschreibung, ihre lautlichen und geschich
lichen Grundlagen und Ausblicke in die Zukunft. Zum Schlufs zeigt Ve
die Entwicklung unserer Rechtschreibung in Proben vom Mittelhoc
deutschen bis zur neuen Zeit, sogar bis zur Neuschrift des Vereins f
vereinfachte Rechtschreibung. Man gewinnt aus dem anregenden Bu
eine überaus eingehende Übersicht über die Geschichte der Entwicklu
und allmählich erfolgten Gestaltung unserer deutschen Rechtschreibun
die gerade jetzt bei dem wichtigen Abschnitt in der Geschichte derselb
allen denen sehr empfohlen werden kann, welche ihre Kenntnis dav
vervollständigen wollen. — A. Waag, *Über Sprache und Schrift im Hi
blick auf die jüngste orthographische Konferenz und die neue deutsc
Einheitsschreibung,* ist ein in der technischen Hochschule zu Karlsru
gehaltener Vortrag; Verf., welcher selbst an jener Konferenz teilzunehm
berufen war, will hierin durch die Darstellung des Grundverhältnisses v
Sprache und Schrift die Vorschläge jener Versammlung auf die leitend
Beweggründe zurückführen. Er skizziert in kurzem das Verhältnis d
sogenannten historischen Richtung zur phonetischen, die neuerdings imm
mehr und mit immer gröfserem Erfolg ihre Forderungen geltend gemac
hat. Verf. weist nach, dafs die Schrift niemals ein getreues Abbild d
Sprache sein kann. Zu beachten sei auch der Zusammenhang der g
sprochenen Rede; es sei ein Unterschied zwischen den geschriebene
Buchstaben und den gesprochenen Lauten. Von Wichtigkeit sei ferne
die Satzphonetik; da zeige sich häufig der Einfluſs des Auslauts d
vorhergehenden Wortes auf den Anlaut des folgenden und umgekehrt. Au
alledem folge, dafs eine ganz genaue Anpassung der Schrift an die g
sprochene Rede nicht möglich sei. Wenn nun für ein und denselben Lau
bei uns verschiedene Zeichen erscheinen, so f und v, so habe dies dari
seinen Grund, dafs die Deutschen, als sie ihre Sprache aufzuzeichnen a
fingen, das Alphabet einer fremden Sprache der ihrigen anpafsten. Ei
besonderes phonetisches Mifsverhältnis betreffe die sogenannte Auslaut
verhärtung (so z. B. der Unterschied der Aussprache des g im Auslau
Tag und im Inlaut Tage). Aus seinen Ausführungen zieht Verf. de
Schlufs, dafs eine praktisch brauchbare Schrift niemals den Versuch mache
könne, ein genaues Bild der Aussprache zu geben, dafs sie nicht daz
da sei, phonetische Tatsachen zu übermitteln, sondern dafs sie eben nu
als Erkennungszeichen für etwas bereits Bekanntes dienen könne. Au
diesen Boden habe sich denn auch die jüngste orthographische Konferen
gestellt; sollte sie doch eben auch nur das Bestehende vermitteln. Ei
Ausgleich sollte nur durch Anlehnung an die früher amtlich eingeführt
Schulrechtschreibung erreicht werden. — Das Heftchen gewährt eine
Einblick in Verhältnisse, die nicht nur für den Fachmann, sondern auc
für jeden Gebildeten von Interesse sind. Wir können es der Beachtun
sehr empfehlen. Im vorigen Bericht hatten wir Gelegenheit, auf ei
anderes Werk desselben Verf. aufmerksam zu machen: *Die Bedeutungs
entwicklung unseres Wortschatzes,* welches sehr fesselnd und belehrend is

Digitized by Google

— Noch vor der endgültigen Festsetzung der Rechtschreibung schrieb G. Bender sein Heftchen *Die deutsche Schreibung*. Er strebt eine streng lautgemäfse Schreibung an. Aussprache und Schreibung stehen ihm in der innigsten Beziehung. Wenn die Schreibart lauttreu sei, könne man endlich auch damit aufhören, aus geschichtlichen Gründen oder der Abstammung wegen ganz anders zu schreiben, als gesprochen werden sollte. Wegen der (oben bereits erwähnten) harten Schlufsaussprache der Konsonanten will er Wei*p*, Kin*t*, Ta*k* schreiben; alle doppelten Mitlauter will er beseitigt wissen (also a*l*e statt alle, re*t*en statt retten). Die Vorzüge seiner Schreibung fafst er dahin zusammen: 1. Alle Ausnahmen fehlen; 2. es brauche nichts Neues gelernt, sondern nur Altes vergessen zu werden; 3. die Umwandlung soll in einer Reihe von zehnjährigen Stufen erfolgen, von denen jede nur eine geringe Aufmerksamkeit erfordert. — In den Buchstabenzeichen nimmt er manche Änderungen vor, an die sich das Auge sicherlich nicht leicht gewöhnen würde. — Wir haben hier einen Versuch vor uns, die Art der Schreibung ganz lautlich zu gestalten. Dieser und andere Versuche sind durch die erfolgte Festsetzung der deutschen Rechtschreibung, bei der es doch voraussichtlich für eine geraume Zeit sein Bewenden haben wird, überholt. — K. Duden, *Die deutsche Rechtschreibung nebst Interpunktionslehre und ausführlichem Wörterverzeichnis nach den für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen Regeln zum Gebrauch für Schulen und zur Selbstbelehrung*, ist jetzt in 7. Auflage erschienen. Das praktische Büchelchen des um unsere Rechtschreibung hochverdienten Mannes ist allgemeiner Beachtung wert. Es ist ein Sonderabdruck des die Rechtschreibung behandelnden Abschnittes seiner neuhochdeutschen Grammatik von F. Bauer. Auf Grund der amtlichen Bestimmungen sind hier die Regeln klar und übersichtlich dargestellt und am Schlufs ein Wörterverzeichnis hinzugefügt, und zwar der wichtigsten Wörter, die bei der Schreibung immer in erster Linie in Frage kommen. — Von einem anderen bekannten Fachmann liegt ein ähnliches Heft vor: K. Erbe, *Die neue deutsche Rechtschreibung und ihr Verhältnis zu den bisher gültigen Vorschriften dargestellt. Nebst einem Wörterverzeichnisse.* Verf. begrüfst die durch die Beratungen vom Jahre 1901 herbeigeführte Einigung mit grofser Freude und zeigt sodann die gegen früher vorgenommenen Änderungen, sowie die erzielten Fortschritte. Hier heben wir eines hervor: die wesentlichen Besserungen in der Behandlung von Fremdwörtern, so die Bildung deutscher Mehrzahlen (Kuverte u. a.). Wenn er auch einige Bedenken, die sich gegen die neue Gestaltung der Rechtschreibung geltend gemacht haben, nicht unerwähnt lassen kann (hie und da werde sich das Bedürfnis der Unterscheidung herausstellen; in der Verdrängung des h nach t sei man vielleicht zu weit gegangen; hin und wieder fänden sich auch Widersprüche), so ist der Vorteil doch auf der Hand liegend. Es folgt danach eine *Übersichtliche Darstellung der umgestalteten Regeln*, und den Schlufs bildet das Wörterverzeichnis, welches gewissermafsen den praktischen Beleg für die im ersten Teil des Heftes

Digitized by Google

gemachten Ausführungen darstellt. Auch diese Schrift ist besonders de weiteren Kreisen der Gebildeten sehr zu empfehlen. — Ähnlich, wen auch viel kürzer, ist F. Streinz, *Die Unterschiede zwischen der alten un der neuen Rechtschreibung*, zur raschen Einprägung zusammengestellt Verf. will „den weitesten Kreisen den Übergang von der alten zur neue Rechtschreibung erleichtern". In erster Linie auf österreichische Verhält nisse zugeschnitten, wird das kleine Schriftchen auch überall sonst gut Dienste leisten, insbesondere kann es der lernenden Jugend recht förder lich sein. — Auch sei noch erwähnt: *Die deutsche Rechtschreibung.* Nac dem neuen amtlichen Regelbuch bearbeitet für die Hand des Schülers vo einem praktischen Schulmann. Verf. hat in erster Linie an die Volks schule gedacht, sein Schriftchen kann aber sehr wohl jeder Art vo Schule dienen. Auch die Zeichensetzung ist berücksichtigt; den Schluſs bildet hier ein Verzeichnis gebräuchlicher Fremdwörter, über deren Schreibung etwa leicht Zweifel entstehen können. Eine ähnliche Zusammenstellung der Unterschiede findet sich PW. XI, S. 170 ff. — Alle diese Zusammenstellungen sind durchaus zeitgemäfs. Da die neue Rechtschreibung sich nunmehr in allen Zweigen der Verwaltung und somit im ganzen öffentlichen Leben und in allen Kreisen einbürgern wird und muſs, so werden derartige kurz zusammengefaſste Darstellungen der Hauptunterschiede der früheren und jetzigen Schreibung überall auch abgesehen von den Schulen eine groſse Zahl von Freunden finden und einem Bedürfnis entgegenkommen. — Es erübrigt sich nun noch für uns, auf die Wörterbücher der deutschen Rechtschreibung hinzuweisen, welche nach dem Jahre 1901 erschienen sind. Wir beginnen mit dem bekannten von K. Duden, welches von jeher eine ziemlich weite Verbreitung gefunden hat. Auch in der neuen Bearbeitung wird es sich seine Freunde erhalten und neue gewinnen. Auf die Vorzüge des bekannten Werkes brauchen wir nicht erst hinzuweisen. Unter denselben stehen obenan die Klarheit und Übersichtlichkeit. Die ausführliche Einleitung behandelt die wichtigsten Lehren und Fragen der Rechtschreibung. Ein kleiner Auszug daraus ist das in Meyers Volksbüchern erschienene „Orthographische Wörterverzeichnis der deutschen Sprache", ein praktisches kleines Heftchen für die Tasche, meist schon ausreichend, wenn man nicht genauere Belehrung erstrebt. — Ähnlich eingerichtet ist K. Erbe, *Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung nebst einer eingehenden Darstellung der neuen Rechtschreibregeln und der Lehre von den Satzzeichen.* Verf. fügt hinzu: „zugleich ein Handbüchlein der deutschen Wortkunde und der Fremdwortverdeutschung, sowie ein Ratgeber für Fälle schwankenden Sprech- und Schreibgebrauchs". Damit gibt er seinem jetzt zum ersten Mal erschienenen Wörterbuch eine besondere Färbung und Bestimmung. Das Werkchen enthält die sehr beträchtliche Zahl von 39 645 Wörtern. Auch dieser praktische Ratgeber ist recht sehr zu empfehlen, wie denn überhaupt eine ganze Anzahl solcher Hilfsmittel sehr gut nebeneinander bestehen können, ohne einander Eintrag zu tun. Wenn wir noch eines besonderen Vor-

Digitized by Google

zuges des Erbeschen Buches Erwähnung tun sollen, so ist es die für die Auffindung förderliche und für das Auge günstige Art der Hervorhebung der Stichwörter durch stärkeren Druck. — Von früher bereits vorteilhaft bekannt ist G. Gemfs, *Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung nebst Worterklärungen und Verdeutschung der Fremdwörter,* welches nach Regelung der deutschen Rechtschreibung soeben in 2. Auflage erschienen ist. Verf. berücksichtigt neben der Schreibung vielfach auch grammatische, wo es wichtig erschien, auch stilistische Dinge, und er widmet ganz besonders auch dem Fremdwörterwesen seine Aufmerksamkeit, wodurch sein Werk ein recht nützlicher Ratgeber für die mannigfachsten Fälle wird. Die allgemeinen Rechtschreibe-Regeln fehlen hier. Hinsichtlich der Fremdwörter verweist Verf. auf das amtliche Regelverzeichnis, welches für ihren Gebrauch und ihre Verdeutschung beachtenswerte Winke gibt. Verf. hat es sich, unter Benutzung namentlich der Verdeutschungswörterbücher von Sarrazin und Dunger, angelegen sein lassen, gute Übertragungen für Fremdwörter anzugeben. So ersetzt denn dieses Wörterbuch auch ein Verdeutschungswörterbuch. — Th. Matthias, *Vollständiges kurzgefafstes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Fremdwortverdeutschungen und Angaben über Herkunft, Bedeutung und Fügung der Wörter,* ebenfalls in 2. Auflage erschienen, ist dem vorhin erwähnten ähnlich, nur dafs hier auch noch auf die Wortabstammung Rücksicht genommen ist und auf die Verwandtschaft der Wörter, „es enthält zugleich das Gerippe einer Wortgeschichte". Neben dem eigentlichen Schriftdeutsch hat Verf. auch das Mundartliche im Auge. Auch ein Verzeichnis der wichtigsten Vornamen fehlt nicht (indes dies haben auch die meisten anderen Wörterbücher). Endlich ist auch das Grammatische berücksichtigt, wo es irgendwie Schwierigkeiten gibt. — Erheblich umfangreicher als die bisher genannten Hilfsmittel ist A. Vogel, *Ausführliches grammatisch-orthographisches Nachschlagebuch der deutschen Sprache mit Einschlufs der gebräuchlicheren Fremdwörter und Angabe der schwierigeren Silbentrennungen.* Wie schon der Titel sagt, tritt hier die grammatische Seite noch mehr in den Vordergrund. Verf. behandelt fast alle in seinem Buch vorkommenden Wörter grammatisch, d. h. es werden die Hauptwörter durchdekliniert, von den Zeitwörtern werden die Hauptformen nach einem bestimmten Grundsatz aufgeführt, die Eigenschaftswörter sind gesteigert, bei allen übrigen Wortarten ist alles das angegeben, was in grammatischer Hinsicht irgendwie wichtig ist. So ist denn eigentlich die ganze Grammatik in ihren Hauptpunkten in das Buch hineingearbeitet, und dasselbe wird, abgesehen von den mancherlei anderen Seiten, die es behandelt, namentlich zu einem Berater in grammatischen Fragen, in denen hier und da Schwankungen vorkommen, der Art, dafs auch der Gebildete sich gern Rat holt. Hier findet man solchen in allen zweifelhaften Fällen. Von der Aufführung der Regeln hat auch Vogel ganz abgesehen. Sein Buch will so recht und lediglich in die Praxis führen. Auch dieses Nachschlagebuch ist sehr zu empfehlen. — J. Weyde, *Wörterbuch*

Digitized by Google

die neue deutsche Rechtschreibung. Mit kurzen Wort- und Sacherklärungen, Verdeutschungen der Fremdwörter und Rechtschreibregeln, enthält ebenfalls einen überaus reichen Stoff. Es sind darin 35 000 Schlagwörter behandelt. In den Grundsätzen der Bearbeitung berührt sich Verf. vielfach mit den Herausgebern der vorhin aufgeführten Wörterbücher. Entsprechend den Bestrebungen des Allgemeinen deutschen Sprachvereins, der sich wie die deutsche Rechtschreibung auf das ganze deutsche Sprachgebiet erstreckt, ist auch hier der Verdeutschung ganz besondere Aufmerksamkeit zugewendet worden. Angelehnt hat sich Verf. dabei hauptsächlich an das von Saalfeld herausgegebene Fremd- und Verdeutschungswörterbuch. Bei der überaus praktischen Druckeinrichtung ist der reichhaltige Stoff auf einem verhältnismäfsig nicht allzu grofsen Raum gegeben, und wir haben ein recht handliches Buch vor uns. Hier sind auf 22 Seiten die wichtigsten Regeln, nicht allein über die Rechtschreibung, sondern auch über die Silbentrennung und die Satzzeichen vorangeschickt. Alles ist mit geschickt und praktisch gewählten Beispielen belegt. — Auch dieses Werk wird sicher in den weitesten Kreisen Freunde gewinnen, ja, es mufs sie schon in grofser Zahl haben, denn es ist schon in weit über 13000 Abdrücken verbreitet. — O. Wilpert, *Die deutsche Rechtschreibung, Regeln und Wörterverzeichnis,* nach den neuesten amtlich festgesetzten Bestimmungen für Schule und Haus bearbeitet, ist ein in erster Linie wohl für die Hand des Schülers bestimmtes Heftchen (wenngleich wir auch ihm lieber eines der umfangreicheren Wörterbücher empfehlen möchten, da er dort für eine viel gröfsere Anzahl von Fällen Belehrung und Rat findet). Immerhin wird sich auch dieses entsprechend seinem geringeren Umfange auch viel billigere Hilfsmittel nützlich erweisen. In dem engen Rahmen ist übrigens verhältnismäfsig viel geboten, so finden sich u. a. auch Verdeutschungen von Fremdwörtern. — Ähnlich ist C. H. A. Huth, *Kleines Wörterbuch der deutschen Sprache.*

Bevor wir zu den im Berichtsjahr erschienenen Hilfsmitteln zur Einübung der Rechtschreibung übergehen, wenden wir unsere Aufmerksamkeit dem Hefte Fr. Förster, *Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbartschen Psychologie aus betrachtet,* zu. Verf. geht davon aus, dafs die Ergebnisse des Unterrichts in der Rechtschreibung gering seien. Die Ansichten über die Erlernung derselben gingen bei den verschiedenen Pädagogen sehr auseinander. Einer sage, das Gehör komme dabei hauptsächlich in Betracht, ein anderer, das Gesicht, ein dritter erwarte alles Heil von den Regeln. Aus einem solchen Wirrwarr der Meinungen könne man nur herauskommen durch den psychologischen Versuch. Als Grundlage dabei müsse gelten (S. 6): „Das Rechtschreiben ist, soweit es sich dabei um vollsinnige Menschen handelt, die Verwandlung richtig vorgestellter oder durch die Sprachorgane richtig gebildeter Lautkomplexe in solche Buchstabenkomplexe, die zu einer gewissen Zeit mafsgebend sind." Damit nun der Schüler den Forderungen der Rechtschreibung gemäfs schreibe, ist folgendes notwendig: 1. Er

Digitized by Google

mufs die Laute der Sprache genau hören. 2. Er mufs imstande sein, dieselben durch die Sprachorgane richtig hervorbringen. 3. Er mufs die den Lauten entsprechenden Buchstaben kennen. 4. Die Buchstaben mufs er auch schreiben können. 5. Er hat die Buchstaben durch die Schreibbewegung der Hand zu den richtigen Wortbildern zusammenzufügen. 6. Da letztere sich nicht immer mit den Lautbestandteilen der Sprache decken, so mufs er sie durch das Auge auffassen oder sich in manchen Fällen nach entsprechenden Regeln entscheiden. 7. Endlich hat er Lautvorstellung, Buchstabenform, Sprech- und Schreibbewegung zu associieren. Schliefslich ist es erforderlich, mit den Wörtern auch die richtigen Sachvorstellungen zu verknüpfen. Hierbei komme nun zunächst die Lehre von den Vorstellungen in Betracht, sodann von der Association der Vorstellungen, ferner die Reproduktionsgesetze, welche sich nicht allein auf die Vorstellungen, sondern auch auf die Bewegung der Leibesglieder beziehen. Nicht minder sei für die Rechtschreibung die Lehre von der Apperzeption von Wichtigkeit. Daraus ergeben sich gewisse Forderungen methodischer Art: 1. In allen Unterrichtsstunden sei auf korrektes Sprechen seitens der Lehrer und Schüler Gewicht zu legen, damit die Gehörvorstellungen zu ihrem Recht kommen. 2. Die Gesichtsvorstellungen sind zunächst für die Wörter, die keiner Regel folgen, von besonderer Bedeutung. 3. Die Anwendung der Regel hat sich auf ganz bestimmte Wörtergruppen zu beschränken. 4. Die Sprech- und Schreibbewegungsvorstellungen seien für alle Wörter von Bedeutung. Notwendig zur Übung seien auch vielfache Abschreibübungen. Zu den Mitteln der Erlernung der Rechtschreibung rechnet Verf. auch das Buchstabieren, demnächst auch das Diktieren, welches allerdings an sich nur als Prüfungsmittel eine Berechtigung hat. Die drei Gruppen der Unterrichtsfächer: Sach-, Sprech- und Formenunterricht sind nach des Verf. Darlegung nach dem Gesetz der Konzentration miteinander zu verbinden; für den Unterricht in der Rechtschreibung kommt die Verbindung von Sach- und Sprachunterricht, sowie von Sach- und Formenunterricht in Betracht. Verf. erklärt ganz richtig, dafs durch die Anlehnung an den Sachunterricht zu erwarten stehe, dafs die Schüler das den Dingen zugewandte Interesse auch auf die Wortformen übertragen werden. Eine solche Verknüpfung von Sach- und Rechtschreibunterricht finde sich allerdings fast nur auf der Unterstufe, wo die Lesestücke der Fibel Ausgangspunkt für die Lese- und Abschreibeübungen seien. Aber der Rechtschreibunterricht hat nach Ansicht des Verf. seine Stoffe auch den übrigen Fächern des Sprachunterrichts zu entnehmen. Auch an das Lesen z. B. habe er sich anzuschliefsen. Wenn häusliche Lektüre zu kontrollieren sei, habe man u. a. auch festzustellen, ob die vorkommenden schwierigeren Wörter von den Schülern genau angesehen seien. Dabei lassen sich denn ähnliche Wortformen zur Vergleichung heranziehen, man könne auch auf die Abstammung hinweisen. Unzweifelhaft werde durch solche Mittel der Rechtschreibunterricht wesentlich gefördert. Alles in allem kommt Verf. zu dem Ergebnis: dem Recht-

Digitized by Google

schreibunterricht gebührt keine selbständige, sondern eine dienende Stellung. Für das Lehrverfahren ergebe sich: Ausgangspunkt müsse der Sachunterricht sein. Wörtergruppen und Regeln ergeben sich nicht als Ausgangspunkt, sondern als Endpunkt. Hinsichtlich der Verbesserung der Diktate wird vorgeschlagen, die richtige Form über die falsche zu schreiben, weil durch Unterstreichen des falschen Wortes das Bild desselben nur noch mehr hervorgehoben werde; man wolle aber doch das Fehlerhafte unterdrücken. Bei Benutzung von orthographischen Leitfäden liege die Gefahr nahe, dafs die Schüler durch dieselben unzweckmäfsig beschäftigt oder überbürdet würden. Bedenklich sei die Forderung, dafs die Kinder der Unterstufe die Wörter einer Gruppe in Sätzen anwenden sollen. Dazu beherrschen sie die Sprache noch viel zu wenig. — Wir sind der Ansicht, dafs bei verständiger Anwendung solche Hilfsmittel für den Rechtschreibunterricht ganz gute Dienste leisten können. — Von solchen Hilfsmitteln sind uns im Berichtsjahr folgende zugegangen: K. Dorenwell, *Orthographisches Übungsbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze, Aufgaben und Übungsstoffe.* 7., nach der Neubearbeitung der Regeln für die deutsche Rechtschreibung veränderte Auflage. — In dem stufenweise geordneten Lehrgang schreitet Verf. vom Leichteren zu dem Schwierigeren fort. Eine beträchtliche Menge Stoff gibt Gelegenheit zu reichlicher Übung. Die Beispiele sind gut gewählt, oft bekannten Dichtungen entnommen und so auch durch ihren bedeutenden Inhalt wirkungsvoll. Am Schlufs gibt Verf. eine Anzahl von Stücken zur Einübung der Zeichensetzung. Praktisch ist die Hinzufügung der Erklärung einer Anzahl gebräuchlicherer Abkürzungen. Das Buch wird seinen Zweck sehr wohl zu erfüllen imstande sein. — W. Fick und J. Bitzer, *Übungsstoff zum deutschen Sprach- und Rechtschreibunterricht für die Unterklassen höherer Lehranstalten,* 5., nach der neuen Rechtschreibung umgearbeitete Auflage. Dies Heftchen ist etwas anders angelegt als das vorher erwähnte. Hier wird auch die Sprachlehre behandelt und zwar in Verbindung mit der Rechtschreibung. So finden wir denn als die drei Hauptteile in demselben die Lautlehre, Wortlehre und Satzlehre. Alle Wortarten werden behandelt, Form und Schreibung kommen überall zu ihrem Recht. Wenn auch in Württemberg entstanden und in erster Linie für Württembergische Verhältnisse berechnet, kann das praktische Buch auch in den Schulen anderer deutscher Länder wohl benutzt werden. Eine ganze Anzahl von Diktatstoffen folgt dem grammatischen wie dem der Rechtschreibung gewidmeten Teil; den Schlufs macht ein Wörterverzeichnis. — Wir können auch diese neue Auflage des von uns bereits früher behandelten Buches nur bestens empfehlen. — F. Frisch, *Deutsche Sprachübungen für Bürgerschulen,* 2. verbesserte, nach der neuen Rechtschreibung hergestellte Auflage. Auch dieses ziemlich reichhaltige Buch ist eine Verbindung von Grammatik und Rechtschreibung. Verf. geht von den Lauten aus, wobei auch die Wortbildung in ihren Grundzügen berührt wird, behandelt sodann die Glieder des einfachen Satzes (Hauptwort, Eigenschaftswort,

Digitized by Google

Fürwort, Zahlwort, Zeitwort, Umstandswort, Verhältniswort, Bindewort und Empfindungswort), in dem folgenden Abschnitt die Arten des einfachen Satzes, ferner den zusammengesetzten Satz, das Satzgefüge mit den verschiedenen Gattungen der Nebensätze, zuletzt die Periode. Ein Anhang enthält Briefe und Geschäftsaufsätze. Das aus der Praxis hervorgegangene und in die Praxis hineinführende Buch wird namentlich in solchen Schulen von Nutzen sein, die die Vorbereitung auf praktische Berufsarten bezwecken. Der Sprachstoff ist reichlich bemessen und gibt Gelegenheit zu mannigfacher Einübung. Wenn auch nach der von uns gegebenen kurzen Darstellung des Inhalts die grammatische Seite hier sehr in den Vordergrund tritt, so kann das Buch doch sehr wohl auch für die Unterweisung in der Rechtschreibung verwertet werden. Ja, eigentlich mufs ja beides, die Grammatik und die Schreibung der Wörter, Hand in Hand gehen. Nur, wenn dies der Fall ist, wird das erwünschte Mafs sprachlicher Fertigkeit erzielt werden können. Alle hier vorkommenden Sätze und Stücke können recht gut auch als Diktatstoffe benutzt werden. — F. Tilger, *Sprach- und Rechtschreibelehre in Beispielen, Regeln und Übungen für Volksschulen.* Nach neueren Grundsätzen bearbeitet. 1. Heft 1. bis 4. Schuljahr, 2. Heft 5.—7. Schuljahr. Auch hier gehen, wie schon der Titel andeutet, Grammatik und Rechtschreibung Hand in Hand. Verf. will „den Schwerpunkt auf die systematische Übung im richtigen Sprechen und Schreiben legen". Er will dieses aber nicht in mechanischer Weise tun, sondern „soweit es das Verständnis des Schülers zuläfst, stets an die der Wort- und Satzform zu Grunde liegende geistige Bedeutung anknüpfen". Das ist der Hauptgrundsatz, nach welchem das Buch bearbeitet ist, und derselbe ist denn auch, dem jeweiligen Standpunkt des Schülers angepafst, zur Durchführung gekommen. Stoff ist in genügender Menge vorhanden. Das für die Grammatik und für die Rechtschreibung Wichtige ist durch den Druck hervorgehoben.

II. Die Lektüre.

1. Vorbemerkungen. Methodisches.

Einleitend nennen wir hier im Hinblick darauf, dafs das Sprechen mit dem Lesen in engster Beziehung steht, eine sehr interessante psychologische Untersuchung W. Ament, *Begriff und Begriffe der Kindersprache* (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen, V. Band 4. Heft). Verf. geht davon aus, „dafs die wissenschaftlichen Probleme der Kindersprache wie die der Kinderseele überhaupt tiefer liegen, als gewöhnlich angenommen wird, und dafs sie nicht mehr im Rahmen einer Kinderpsychologie allein bearbeitet werden können, sondern der Versuch ihrer Lösung notwendig zum Ausbau einer Kindersprach-

Digitized by Google

wissenschaft führen mufs". Verf. erörtert sodann den Begriff der Kindersprache, die ihm „die Gesamtheit der aus dem Konflikt zwischen dem spontanen Sprachtrieb des Kindes und den zeitlich fest bestimmten Formen der Muttersprache resultierenden Erscheinungen" ist, deren Schöpfer das Kind, nicht die Umgebung ist. Er behandelt sodann die Wortbildung, und zwar die ursprüngliche, sowie die durch Nachahmung von Worten der Muttersprache vor sich gehende, sodann die Wortbedeutung. Hier handelt es sich um die Frage, „ob Assoziationen zwischen Sach- und Wortvorstellungen beim Sprechenlernen im Kinde spontan entstehen oder nicht entstehen". Verf. entscheidet sich für das erstere und ist der Meinung, dafs das durch die Umgebung ermittelte Nebeneinander und Nacheinander von Vorstellungen nur ein spezieller Fall der spontan entstandenen ist. Die Wortbedeutungen sind ihm auch Begriffe. Diese seien zuerst als Einzelbegriffe aufzufassen, aber es gebe auch bereits Wortverallgemeinerungen. Manche seien als Urbegriffe zu bezeichnen. Verf. kommt zu dem Ergebnis, „dafs die sprachliche Entwicklung des Kindes in ihren wesentlichsten Zügen ohne eine merkliche zeitliche Lücke Analogieen zur sprachlichen Entwicklung des Menschengeschlechts aufweist". In diesen Punkten weicht er von Wundts Ansicht ab. — Die interessante und inhaltreiche Schrift ist ein wichtiger Beitrag zur Psychologie des Kindesalters.

L. Tachau, *Zur Dramenlektüre in Klasse I der Realschulen*, ZlS. 1901, S. 65 ff., zeigt, wie man die Lektüre für die sprachliche Ausbildung in jenen Schulen nutzbar machen kann, und zwar an Beispielen aus Schillers Tell. Man solle den Inhalt in die Form einer Erzählung bringen lassen. Dabei sei sehr auf die Form zu achten: zu vermeiden sei die indirekte Rede. — Diese Übungen sind in der Tat sehr nützlich; sie bilden, wie dies der Berichterstatter aus eigener Erfahrung bestätigen kann, das Sprechvermögen sehr aus. Solche Darstellungen sind allerdings keine leichte Aufgabe; man wird sich nicht zu wundern haben, wenn man dabei zunächst nur sehr unvollkommene Leistungen bekommt. Allmählich bessern sie sich dann. Übrigens wird man solche Übungen sowohl mündlich als auch schriftlich anstellen können. Auf eines ist allerdings zu achten: die Dramenlektüre darf keineswegs einseitig in diesen Dienst gestellt werden. Auch die anderen Seiten und Aufgaben des Lektüre-Betriebes dürfen nicht zurücktreten. Es ist Gefahr vorhanden, dafs bei zu grofser Einseitigkeit die Lektüre, die doch möglichst den ganzen inneren Menschen erfassen und anregen soll, den Schülern weniger Interesse abnötigt.

M. Wohlrab, *Die ästhetische Erklärung der Schulschriftsteller*, NJ. 1902, S. 409 ff., unterscheidet das Wortverständnis und die Angabe des Inhalts. Am allerschwierigsten sei die Erkenntnis des Grundgedankens eines Dramas. Der geistvolle Ästhetiker, dem wir treffliche Hilfsmittel zum genaueren Verständnis der dramatischen Lektüre verdanken, geht dann auf einige Beispiele ein. In der Iphigenie seien Goethes Worte selbst

Digitized by Google

von Wichtigkeit. In der Braut von Messina seien namentlich die Schlufsworte zu beachten. Da habe man aber auch zu fragen, was denn wohl den Dichter an dem Stoffe angezogen habe. Zu suchen sei der Gedankengehalt eines jeden Teiles, nachzuweisen sei der Fortschritt in der Entwicklung. Es ist unzweifelhaft, dafs der Lehrer des Deutschen in den oberen Klassen in dieser Richtung nie genug tun kann. Man darf aber nicht vergessen, dafs nicht jede Schülerschaft solchen ästhetischen Erläuterungen und Erörterungen dasselbe Verständnis entgegenbringt. Da wird man sich bisweilen wohl mit einem geringeren Mafse begnügen müssen.

Ebenfalls eine möglichst eingehende und gründliche Erfassung gelesener Dramen strebt an J. Nusser, *Zur deutschen Klassikerlektüre. Psychische Probleme.* BbG. Jahrg. 38, S. 49 ff. Verf. geht davon aus, dafs die Wirkung eines Dramas abhängig sei von psychischen Vorgängen. Diese müfsten erörtert werden; es sei die Frage zu beantworten, wie sich der Dichter die Seelenvorgänge vorgestellt habe. An einigen Beispielen erläutert er sodann, wie er sich die Behandlung denkt. Im dritten Aufzug der Iphigenie werde die Heilung des Orest geschildert. Die Quelle derselben sei die Gnade der versöhnten Götter. Iphigenie vermittele wie eine Priesterin zwischen der beleidigten Gottheit und dem sündigen Menschen. Dazu habe man die bekannten Worte zu nehmen: Alle menschlichen Gebrechen sühnet reine Menschlichkeit: jedes menschliche Gebrechen oder Verschulden werde gesühnt durch eigene Läuterung und Erhebung zur reinen Menschlichkeit; durch völlige Umwandlung des inneren Wesens. — In der Jungfrau von Orleans entstehe die Frage, wodurch denn die Heldin von der Quelle ihrer Himmelskraft getrennt sei. Der schwarze Ritter deute schon auf das Unglück an ihrer Seite. Die niedere Begier in ihr werde zum Übergewicht gebracht; die überirdische Unüberwindlichkeit sei zur blofsen Menschlichkeit herabgezogen. — Im Prinzen von Homburg stelle der Kurfürst die persönliche Überzeugung des Prinzen dem Schuldspruch des Kriegsgerichts gleich. Die rückhaltlose Bereitwilligkeit zu büfsen, sei psychisch genommen schon die Sühne des Verbrechens. — Die in diesen Ausführungen gegebenen Winke kann man auch auf andere Fälle anwenden. Jedenfalls ist eine möglichst in die Tiefe gehende Erörterung des Psychischen für das Verständnis namentlich der dramatischen Lektüre sehr vorteilhaft.

Ein ebenfalls die Methodik der Lektüre im allgemeinen behandelnder Aufsatz ist L. Schädel, *Einige Oden Klopstocks und die Lehre vom Vortrag*, LL. 1902, Heft 1, S. 28 ff. Wenn es heifse „einige Oden“ Klopstocks, so fragt Verf., ob nicht mehrere; ferner ob sich nicht daraus ein Lehrgang entfalten lasse und endlich, welche Aufgaben diesem Unterricht im Unterrichtsganzen des Gymnasiums zukommen. „Einige Gesänge des Messias“ glaubt er für Oden preisgeben zu können. Für die Oden empfehle sich eine biographische Auswahl (Aus der Vorzeit, Der Segen, Erinnerungen, abschliefsend mit Die höheren Stufen). Die Lektüre Klopstocks sei förderlich für die vaterländische, sittliche und religiöse Ge-

Digitized by Google

sinnung. Verf. ist gegen die Lektüre der Odenreihe Wingolf. Von den früheren Oden will er aber An Fanny gelesen wissen. Ganz besonders wichtig ist ihm Klopstock auch für die Metrik; da zeige sich der Unterschied zwischen der antiken und modernen Metrik. Vermeiden müsse man die eintönige Wiederkehr Klopstockscher Lieblingsgedanken. Das Ziel des Lesens sei hier nicht ein dreifaches (korrektes, logisch-verständiges und euphonisches), sondern ein einfaches, sinngemäfses Lesen. Eine Frage entstehe da, nämlich wie man die richtige Betonung zu finden habe. Eine sehr lehrreiche Vorübung dazu sei es, Gegensätze finden zu lassen. Besonders wichtig sei die ethische Betonung, der Gefühlston, sodann der ästhetische Charakter im engeren Sinne. Leseübungen, nach solchen Gesichtspunkten betrieben, könnten in hohem Grade geistbildend sein. Es sei eine berechtigte Forderung des modernen Lebens, dafs der Gymnasiast gut lesen, gut sprechen, dafs er vortragen lernt. — Die hier in Beziehung auf die Klopstock-Lektüre gegebenen Winke kann man zum grofsen Teil auch auf andere Lektüre beziehen. — Stephan, *Die neuen Lehrpläne und die sechsstufigen Anstalten*, PW. XI, 73 f., bedauert, dafs Hermann und Dorothea (trotz Muffs Befürwortung) aus U II gestrichen sei, auch dafs Lessing ausgeschlossen sei. Wir können dem Bedauern nur beistimmen.

Davon ausgehend, dafs die jetzt eingeführte deutsche Rechtschreibung eine Neuauflage der Schullesebücher bedinge, macht das von dem Präsidium des deutschen Flottenvereins herausgegebene Heftchen *Beiträge zu den neu herauszugebenden Lesebüchern für Volks- und Mittelschulen* einige beachtenswerte Vorschläge. Es erscheine geboten, in den Neuauflagen „auch der veränderten Weltlage und der durch letztere für unser Deutsches Reich entstandenen Aufgaben Rechnung zu tragen". Immer unentbehrlicher werde für Deutschland bei dem beständigen Wachstum des Volkes der Welthandel. Der Seehandelsverkehr, unser überseeischer Besitz bringe uns mit allen Völkern der Welt in Berührung. Der erweiterte Staatsgedanke unseres Vaterlandes besitze einen Grundpfeiler in der Kriegsflotte. Da sei es denn notwendig, dafs jeder Deutsche diejenigen Kenntnisse von der Marine und dem Seewesen besitze, die ihn dazu befähigen, die Bedeutung und den Wert der deutschen Marine zu würdigen. Wenn dies erreicht werden solle, so müsse auch die Jugend darin bereits eine Unterweisung erhalten. So empfehle es sich denn, in die neu herauszugebenden Lesebücher für Volks- und Mittelschulen eine Anzahl von solchen Aufsätzen aufzunehmen, welche eine genauere Kenntnis vom Seewesen und von der Marine zu vermitteln geeignet seien. Da hat denn nun das Präsidium des deutschen Flottenvereins eine Anzahl (im ganzen neun) derartiger Lesestücke ausarbeiten lassen, die allen Herausgebern und Verlegern von deutschen Lesebüchern zu freier Benutzung zur Verfügung gestellt werden. Die Stücke entstammen den Federn dazu besonders berufener Männer und sind in der Tat für die Jugend in hohem Grade anregend. Ihre Aufnahme in Lesebücher wird ohne Zweifel dem

Digitized by Google

Zweck gut dienen, die Marine-Idee zu verbreiten und ihr Verständnis zu fördern. Da wird eine Schilderung entworfen von der Entstehung und dem Bau der Schiffe, von ihrem mannigfachen Gebrauch, von der Tüchtigkeit und Heldenhaftigkeit des deutschen Seemannes, der seiner Flagge bis in den Tod treu bleibt, u. a. Alle solche Ideen begeistern besonders unsere Jugend. Wenn nun auch schon hier und da in Lesebüchern der Marine-Gedanke Beachtung gefunden hat, so kann das doch in immer noch reicherem Mafse geschehen zum Frommen des Vaterlandes, und so kann man das kleine Heftchen nur mit Freuden begrüfsen. Es sei der allgemeinen Beachtung empfohlen.

H. Oberg, *Die Bedeutung des Märchens für Erziehung und Unterricht*, ziehen wir hierher, weil das Märchen ja als sehr wichtiger Bestandteil der Lesebücher für die untersten Klassen in Betracht kommt. Verf. geht von der Tatsache aus, dafs heutzutage das Märchen nicht mehr die Stellung einnimmt wie in den Zeiten, als die Gebrüder Grimm zum erstenmal mit ihrer Märchensammlung vor das deutsche Volk traten. Märchen sind Kinder des Volkes wie die Volkslieder. Wenn auch die Gestalten desselben phantastisch sind, so sind doch die Farben dem Leben und der Wirklichkeit entnommen. Dabei ist der Gegensatz zwischen Märchenwelt und Wirklichkeit so grofs und fühlbar, dafs selbst die Kinder ihn nicht übersehen. Solche Märchen, welche etwa geeignet sind, Furcht und Aberglauben in die kindliche Seele zu pflanzen (dies ist bisweilen gegen das Märchen eingewendet worden), soll man tunlichst vermeiden; die Auswahl ist ja sehr grofs. Auch der Einwand, dafs in den Märchen vielfach die böse Stiefmutter vorkomme, eine Vorstellung, welche auf das Kindesgemüt übel einwirken könne, ist unerheblich, da ähnliche Ideen sich im Volksbewufstsein auch sonst finden und demnach auch auf anderem Wege in die Seele des Kindes hineinkommen könnten. Wenn nun auch das Märchen mehr Sache der Familie als der Schule ist, so mufs doch nach Ansicht des Verf. auch die Schule es fleifsig benutzen. Es bietet einen der Jugend geistesverwandten Stoff und legt dem Kinde ungezwungen ethische und religiöse Motive nahe; es lehrt einen idealen Mafsstab kennen, den die Wirklichkeit nicht hat, mit dem man aber die Wirklichkeit messen kann; es vermittelt Lebensweisheit und pflanzt volkstümliche Denkart ein. Dazu kommt, dafs das Märchen sich in dem Anschauungskreise des Kindes bewegt, weil es in einer Zeit entstand, in der die Völker selbst noch wie Kinder dachten und handelten. Die in ihm auftretenden Personen denken und fühlen wie die Kinder. Der kindlichen Neigung entsprechend nimmt das Märchen seine Personen vielfach auch aus der Tierwelt. Die Ereignisse spielen sich überdies immer an solchen Orten ab, an denen das Kind heimisch ist. Alles in allem ist das Märchen ein für die Kinder sehr geeigneter Stoff. Dazu kommt, dafs der Vorstellungskreis derselben durch die Märchen bedeutend erweitert wird. Sie werden mit vielen Dingen eingehend bekannt gemacht. Durch Verschmelzung von Einzelvorstellungen wird das Denken der Kinder auch

Digitized by Google

aufs Allgemeine gerichtet, dadurch wird auch ihr sprachliches Verständ
nis gefördert. Das Kind verkehrt, wie Verf. sagt, gewissermafsen phanta
sierend mit der Aufsenwelt. Dieser Vorstellungswelt des Kindes entsprich
das Märchen. Überdies führt es ihm eine ganze Anzahl von Dingen nahe
für die es sonst nicht viel Interesse hat. Für alles, was ihm das Märche
bietet, empfindet es die gröfste Teilnahme. Im Märchen kann sich da
Kind so ganz in seinen eigenen Empfindungen bewegen. Nach allem Ge
sagten erklärt unser Schriftchen mit Recht das Märchen für einen wich
tigen Faktor in der Hand der Erzieher. In diesem Sinne habe scho
Jakob Grimm ein Märchenbuch ein Erziehungsbuch genannt. Dies sei es
weil es einen sittlichen Gehalt habe, weil es die Wahrheiten in anschau
liche Gestalten kleide und sie in der Form von Erzählungen vortrage
Es sei denn auch eine unerschöpfliche Fundgrube ästhetischer sowohl al
ethischer Begriffe und Grundsätze. Man finde in der Tat in den Märche
eine grofse Fülle guter Lehren. Schon die Art, wie sich das Märche
der Armen und Verachteten, der Kleinen und Einfältigen, der Däumling
und Dummen annehme, wirke auf das jugendliche Gemüt sittlich fördern
ein. Überdies enthalte es viele Beispiele von Entsagung, Hingebung
Aufopferung. Gufsfeldt fafst so zusammen: „So stellt denn das Märche
. . . . den Kampf zwischen Gut und Böse dar und legt in das junge
Kinderherz den schönen Glauben, dafs das Gute doch stärker als das
Böse, dafs, wer nur immer festhält an jenem, dieses nicht zu fürchte
braucht.“ Nun solle man aber nicht sagen, das Märchen gehöre zwar in
die Kinderstube, aber nicht in die Schule. Dieser Ansicht war der be
kannte Pädagoge Dittes. Andere wie Ziller und Rein wollen ihm nicht
eine herrschende Stellung in der Schule zugewiesen wissen. Natürlich
seien die Märchen mit den heiligen Geschichten der Bibel nicht zu ver
gleichen, aber doch haben sie eine grofse Bedeutung. Wichtig sei auch
die Benutzbarkeit des Märchens für Sprechübungen; es sei ganz besonders
geeignet, zum zusammenhängenden Sprechen zu führen. Auch in den
Lesebüchern seien Märchen in beschränkter Zahl den Schülern zu bieten.
Eine solche Lektüre mache die Zöglinge zu eifrigen Lesern, ja sie lesen,
wie wir dem Schriftchen gern glauben wollen, auch solche Märchen mit
Vergnügen, die ihnen durch Erzählen schon bekannt sind. Da könne
man nun solche Märchen bieten, welche zugleich auf die nationale Jugend
bildung förderlich einwirken, dadurch dafs sie treffliche Eigenschaften wie
Treue, Redlichkeit, Biederkeit, Wahrheit, inniges Familienleben und andere
Grundzüge deutschen Wesens zur Darstellung bringen. Auch Liebe zur
Heimat und zum Vaterland können nach des Verf. Ansicht die Märchen
sehr wohl wecken und pflegen. Viele Märchen enthalten den Grund
gedanken, dafs selbstlose Menschenliebe, Gefälligkeit und Diensttreue be
lohnt, das Gegenteil davon aber bestraft wird. So könne man denn wohl
sagen, dafs das Märchen eine bevorzugte Stelle im Unterricht ein
zunehmen berechtigt sei, dafs sein Wert für Erziehung und Unterricht
demnach anerkannt werden müsse, dafs ihm daher eine Heimstätte in

Digitized by Google

Schule und Haus gebühre. Die in dem kleinen Schriftchen gemachten Ausführungen sind im höchsten Grade beachtenswert. Die Schule müsse, so meint Verf., dafür Sorge tragen, dafs das deutsche Märchen wieder Allgemeingut des deutschen Volkes werde.

Ein sehr schätzenswerter Beitrag zur Methodik des deutschen Unterrichts namentlich in den unteren und mittleren Klassen ist J. Ziehen, *Über den Lehrmittelapparat zum deutschen Lesebuch,* PA. 1902, S. 517 ff. Verf. erkennt das, was zur Förderung des Lektürebetriebes bisher geschehen ist, durchaus an, gibt aber sehr willkommene Ergänzungen dazu und legt dar, was nach seiner Ansicht zur Erleichterung und Förderung der schweren Arbeit des Deutschlehrers noch geschehen kann. Die gröfste Schwierigkeit bieten nach seiner Meinung die Stücke geographischen und naturwissenschaftlichen Inhaltes. Wenn der Lehrer z. B. das Stück „Das Völkertor von Belfort" aus dem Bösser-Lindnerschen Lesebuch behandeln soll, so bedarf er dazu einer guten Karte des in Betracht kommenden Gebietes und einer bildlichen Darstellung der darin behandelten landschaftlichen Punkte. Auch geschichtlicher Stoff gehört dazu; diesen kann man sich leichter verschaffen. Alles in allem gehört zu einer zweckmäfsigen Behandlung von Prosalesestücken des bezeichneten oder verwandten Inhaltes eine ganze Menge von Stoff der verschiedensten Art. Es kommt eine Art von Ausstellung von Anschauungsmitteln zusammen. Auf diesen Punkt hat man ein ganz besonderes Augenmerk zu richten. In interessanter Weise zeigt dies Verf. auch noch an anderen Lesestücken aus dem vorhin genannten Lesebuch. — In einem gewissen Zusammenhang mit den vorstehend kurz wiedergegebenen Ausführungen steht des Verf. Vortrag *Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums.* Auch bei der vorgeschlagenen Gründung einer solchen Stätte, welche eine Art Darstellung des gesamten deutschen Schulwesens enthalten und so der Lehrerschaft und weiteren Kreisen dienen soll, handelt es sich um die für den Unterricht geeigneten und ihn fördernden Anschauungsmittel. Der interessante Vortrag sei angelegentlichst empfohlen.

Dafs auch der Mädchenschulunterricht die in den letzten Jahren an den höheren Knabenschulen eingetretene Umgestaltung und den Fortschritt des deutschen Unterrichts ins Auge fassen mufs, liegt auf der Hand. Auch hier wird es sich natürlich im wesentlichen um den Lesestoff handeln, welcher selbstverständlich auch in der höheren Mädchenschule den Mittelpunkt bilden mufs.

Hierher gehört ein Aufsatz von E. Temming, *Ein Beitrag zur deutschen Prosa-Lesebuchfrage im höheren Mädchenschulunterricht,* Ztschr. f. d. deutschen Unterricht, 16. Jahrg., S. 284 ff. Verf. geht von einem Lösungsversuch aus, den ein kürzlich erschienenes deutsches Lesebuch *Deutsche Prosa* (Ausgewählte Reden und Essays) von Marg. Henschke unternommen hat. Das Buch will Reformvorschläge für die künftige weitere Ausgestaltung des deutschen Unterrichts an den oberen Klassen der höheren Mädchenschule darbieten. Es enthält ausschliefslich Prosa-

Digitized by Google

Lesestoff für die Oberstufe und enthält insofern einen Neuerungsvorschlag. Und in der Tat ist die planmäfsige Verwertung unserer modernen Prosa für die Jugendlektüre durchaus notwendig (nach W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst). Die eigentlichen Klassiker hat die Herausgeberin des Lesebuchs ganz ausgeschlossen, weil sie auch so gelesen werden. Mit dem Verf. jenes Aufsatzes können wir dies nicht billigen. Gerade an der klassischen Prosa liefse sich eine die Sprechfähigkeit hebende Übung anschliefsen, namentlich bestehend in Inhaltsangaben, und da wird denn eine gründliche Kenntnis der Werke unserer Nationalliteratur erreicht und eine Begeisterung für unsere grofsen Dichter. Die eigentliche Literaturgeschichte solle nicht einen zu breiten Raum einnehmen, aber man dürfe sie auch nicht ganz verurteilen.

Die Verfasserin will, weil sie dies für Mädchen für ganz besonders wichtig hält, immer zunächst ein Interesse für die Person der Schriftsteller erwecken; der Berichterstatter warnt mit Lehmann mit Recht davor, im Hervorheben biographischer Beziehungen zu weit zu gehen. Eine Überladung mit solchen Dingen fördere nicht, sondern hemme die Zwecke des Unterrichts. Mit der Auswahl des Lesestoffes ist der Bericht auch nicht so recht einverstanden. Der Lesebuchstoff müsse sich im engen Anschlufs an den Lehrstoff des deutschen Unterrichts halten; der Gesichtspunkt des blofs Interessanten öffne der Willkür Tür und Tor (R. Biese, Vorwort zu dem deutschen Lesebuch, Ausgabe für Realanstalten). Man müsse (wie das die Lehrpläne für die höheren Knabenschulen vom Jahre 1892 für die oberste Stufe verlangen) den kulturhistorischen Gesichtspunkt betonen, nach R. Biese, man müsse auf dem Gebiet der politischen, volkswirtschaftlichen, technischen, sittlich-religiösen, künstlerischen und literarischen Entwicklung Umschau halten und zu einem einheitlichen und geordneten Wissen des Wesentlichen und zur Erkenntnis der grofsen Zusammenhänge der Dinge vordringen. Im folgenden erhalten wir eine Übersicht über den Inhalt des hier in Rede stehenden Buches; es enthält Aufsätze zur Geschichte, Literatur, Kunst, Naturerkenntnis und Naturbetrachtung, Volkswirtschaftslehre, Pädagogik, Psychologie und Ethik. Die Übersicht zeige, dafs es an gediegenem Lesestoff nicht fehle, vielleicht sei zu viel Reflexion vorhanden. Es scheine so, als ob die grofsen geschichtlichen Persönlichkeiten zu kurz gekommen seien. Es hätten Aufsätze hinzugefügt werden müssen, die jener Forderung Rechnung tragen. Die Verfasserin hat nun in jedem Halbjahr je einen Aufsatz aus verschiedenen Gruppen gewählt und zwar hat sie stets mit einem geschichtlichen, kunst- oder literargeschichtlichen begonnen, der sich inhaltlich an den Gedankenkreis der Mädchenschule anschlofs und dann erst ist sie allmählich zu Stoffen übergegangen, die den Mädchen fremder sind. Das Lesen eines Aufsatzes hat bei zwei wöchentlichen Stunden (neben zwei Stunden Dichterlektüre) immer mehrere Wochen in Anspruch genommen. Als freiwillige Arbeiten hat sie kleine Vorträge angeschlossen (über das Leben des Verfassers, seine Persönlichkeit, sein Wirken, seine Eigenart in Auf-

Digitized by Google

fassung und Darstellung); eine schriftliche Arbeit über das gemeinsam Gelesene, eine kurz gefafste Angabe des Gedankenganges, eine Zusammenfassung des Grundgedankens bildete dann den Abschlufs. Eine solche Wiedergabe hält die Verfasserin im Interesse der Wahrhaftigkeit und im Interesse der Gedankenbildung für gleich wichtig; sie beruft sich dabei auf Ph. Wackernagel und R. Lehmann. — Eine solche Behandlung der Prosalektüre ist allerdings nach der Verfasserin eigenem Eingeständnis nur in der Selekta, in den wahlfreien Kursen möglich. Aber bei den in Aussicht genommenen Veränderungen des Unterrichts in den höheren Mädchenschulen wird das nach ihrer Ansicht auch wohl in der 1. Klasse durchführbar sein. Auch den Mädchen dürfe man auf der obersten Stufe schon etwas zumuten. — Die Betrachtung des Berichterstatters ergibt: die Verfasserin hat auf dem Gebiet der Fortschrittte und Forderungen, die der deutsche Unterricht an höheren Knabenschulen in didaktischer und methodischer Hinsicht gemacht hat, wacker Umschau gehalten; dies hat auf die höheren Mädchenschulen Anwendung gefunden. Solche offene Augen tun dem höheren Mädchenschulwesen gut.

2. Der Lesestoff.

A. Das Lesebuch für die unteren und mittleren Klassen.

Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Königlichen Realgymnasium zu Döbeln. 1. Teil, Sexta, ist bereits in 4. Auflage erschienen. Eine Änderung des Stoffes hat dieser Band in der neuen Auflage nicht erfahren. Auch der Umstand, sagen die Herausgeber, dafs nach der neuen Lehrordnung für die sächsischen Realgymnasien der Geschichtsunterricht in den beiden untersten Klassen dem deutschen Unterricht zugewiesen ist, bedingte keine Änderung. Die neue Rechtschreibung ist bereits durchgeführt. Neben dieser für sächsische Schulen bestimmten Ausgabe geht die von Evers und Walz bearbeitete preufsische her.

Von L. Bellermann, J. Imelmann, F. Jonas und B. Suphan, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten*, liegt der 4. Teil (Untertertia) in 3. neu bearbeiteter Ausgabe vor. Diese neue Auflage richtet sich nach den Lehrplänen von 1901. Auch hier ist bereits die neue Rechtschreibung beobachtet. Die Auswahl ist praktisch und gut getroffen, sowohl die der Gedichte wie der Lesestücke. Dafs bei der Auswahl der Dichtungen auch die frühere Zeit berücksichtigt ist (so finden wir, allerdings nur zum Teil und mit den nötigen Änderungen abgedruckt, von Luther Frau Musika und von Opitz, ebenfalls etwas geändert, Auf Leid kommt Freud), kann man nur billigen. Die Prosalesestücke erscheinen uns teilweise etwas zu lang. Eine Ausdehnung von 16 Druckseiten kommt uns für einen Untertertianer doch etwas zu viel vor. Vielleicht wird dadurch doch die Übersicht über den Inhalt etwas erschwert, und in dieser Klasse wird gerade auf Inhaltsübersicht und Gedankenfolge ein besonderes

Digitized by Google

Gewicht gelegt werden müssen. Es gibt ja allerdings auch kürzere Lesestücke. — J. Hopf und K. Paulsiek, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten,* Abteilung für Tertia und Untersekunda. Den neueren Lehrplänen gemäfs bearbeitet von K. Kinzel, hat den neueren Bestimmungen entsprechend eine Vermehrung der Dichtung der Befreiungskriege erfahren. Überdies sind die Bemerkungen über die persönlichen Verhältnisse der Dichter erweitert worden. Besondere Sorgfalt hat der Herausgeber auf die Übertragungen aus der alten epischen Dichtung verwendet, indem er dieselben in den besten und neuesten Formen bot. Die Abschnitte aus der Edda erscheinen in den Übersetzungen von Gering und W. Hahn, die aus dem Waltharius von G. Bötticher, die aus dem Nibelungenlied von Legerlotz und Freytag, aus dem Gudrunlied ebenfalls von Legerlotz. Die Auswahl aus den verschiedenen Dichtungsgattungen ist reichlich bemessen und übersichtlich geordnet. Auch der Prosastoff ist sehr ausgiebig. Er ist den Klassenstufen, für die er bestimmt ist, angemessen, ist für die Bildung des Stiles seiner Fassung nach förderlich und inhaltlich interessant. So hat denn das längst vorteilhaft bekannte Buch auch in der neuen Bearbeitung seinen ursprünglichen Charakter gewahrt. — Löfsl, Madel, Micheler, Reidelbach, Roth, Schöttl, Schultheifs, Stöckel, *Lesebuch für höhere Lehranstalten,* II. Teil, drittes und viertes Schuljahr, ist in 4. Auflage erschienen. Es ist dies ein recht umfangreicher Band; vielleicht wäre es praktischer gewesen, ihn in zwei Teile zu zerlegen, je einen für jedes der beiden Schuljahre, für die das Buch bestimmt ist. Unter den 185 Prosalesestücken sind die verschiedensten Arten der Darstellung vertreten; da finden wir Märchen, Fabeln, Sagen aus dem klassischen Altertum, aus der germanischen Sagenwelt, Geschichtsbilder, Aufsätze aus Erd- und Völkerkunde, Naturbilder, Beschreibungen und Schilderungen, Aufsätze allgemeinen Inhalts (Erörterung allgemeiner Begriffe, Behandlung von Sprichwörtern) und zum Schlufs eine Anzahl von Briefen (von W. Humboldt, Schiller, der Königin Luise, Körner, Moltke und Bismarck). So ist jeder Richtung und jedem Geschmack Rechnung getragen. Manches geht vielleicht noch über den Gesichtskreis der Schüler des vierten Schuljahres (also des Untertertianers) hinaus. Auch die Auswahl der Gedichte ist recht reichhaltig. Den Schlufs bilden hier sieben Proben von deutscher Mundart. Vertreten sind hier Kobell, Hebel, Grübel, Nadler (Pfälzisch), Sommer, Firmenich, Klaus Groth. Hier hätte vielleicht auch F. Reuter berücksichtigt werden können. Da heutzutage von vielen Seiten gewünscht wird, dafs die Schüler der höheren Lehranstalten auch etwas von den deutschen Mundarten kennen lernen sollen, haben die Herausgeber recht daran getan, diesem Wunsche entgegenzukommen. — A. G. Meyer und L. Nagel, *Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von 1901.* Ausgabe A. 4. Auflage. Unterstufe. Erster Teil für die Klasse VI. Das Buch ist, wie wir schon in früheren Berichten ausgeführt haben, gerade für Realanstalten sehr geeignet. Es bietet eine

Digitized by Google

reichhaltige sorgfältig getroffene Auswahl von Lesestücken und Gedichten, ganz besonders ist auch die vaterländische Sage und Geschichte vielfach vertreten, was für die Klasse gut paſst. Die Stücke haben einen nur mäſsigen Umfang, so daſs sie leicht übersichtlich sind. Die am Schluſs hinzugefügten 16 Reimsprüche eignen sich sehr zum Auswendiglernen. Sie bereichern das Kindesgemüt mit einem Teil unserer so trefflichen Spruchweisheit. Ein Anhang enthält den grammatischen Stoff für die Sexta. Wir haben schon wiederholt gesehen, daſs die Unterweisung in der deutschen Grammatik in Realschulen besonders eingehend und gründlich sein muſs, da hier nicht die lateinische Grammatik unterstützend hinzukommt. Neben dem Wichtigsten aus der Satzlehre finden wir hier auch die Formenlehre vertreten und, was ja namentlich kleineren Schülern nicht geringe Mühe macht, die Präpositionen mit ihren Kasus, durchweg an vorbildlichen Beispielen. Auch diese neue Auflage des bewährten Buches wird sehr gute Dienste leisten. Von demselben Werk erschien *Prosaheft B für die Klasse III,* in Verbindung mit den Herausgebern des Gesamtwerkes bearbeitet von P. Weise, 2. durchgesehene Auflage. Die 54 Lesestücke sind den verschiedensten Gebieten entnommen und wohl geeignet, das Interesse der Schüler zu erregen. Wenn sich so manche darunter finden, die sich auf das moderne Leben mit seiner mannigfaltigen Gestaltung und seinen Einrichtungen beziehen, andere wieder aus der Länder- und Völkerkunde entnommen sind, so stimmt das sehr wohl zum Zweck des Buches. Daneben fehlt es nicht an anregendem geschichtlichen Stoff. — Eine Ergänzung zu diesem Lesebuchwerke bildet der *Band Gedichtsammlung für die Klassen III bis I,* jetzt in 4. Auflage herausgegeben. Dieselbe hat insofern eine Änderung erfahren, als entsprechend der Bestimmung der neuen Lehrpläne ein Anhang hinzugefügt ist, der Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege enthält, welche ja in U II gelesen werden sollen. Allerdings finden sich derartige vaterländische Dichtungen auch schon vorher, indessen die gröſsere Auswahl ermöglicht eine eingehendere Behandlung. Auf die literargeschichtliche Entwicklung haben die Herausgeber einen besonderen Nachdruck nicht gelegt, obgleich natürlich im allgemeinen die zeitliche Reihenfolge gewahrt ist. Die mannigfachen dichterischen Kunstformen, denen ja bei der deutschen Lektüre auch Beachtung geschenkt werden soll, finden sich in der Sammlung vertreten. Auch Mundartliches fehlt nicht; so ist z. B. Hebel vertreten. Den aus dem Nibelungen- und Gudrunliede ausgewählten Abschnitten, sowie den Liedern Walthers von der Vogelweide sind Proben aus dem Urtext hinzugefügt.

A. Puls, *Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. Erster Teil, Lesebuch für Sexta.* 2. vermehrte, nach den Lehrplänen von 1901 und der neuen Rechtschreibung verbesserte Auflage. Auf die Eigenart dieses Buches haben wir früher bereits hingewiesen. Die neue Auflage zeigt insofern eine Änderung, als nach den Bestimmungen der neuen Lehrpläne erd- und naturkundliche Stoffe Aufnahme gefunden haben. Das

Digitized by Google

Buch beabsichtigte von vornherein eine innige Verbindung von Poesie und Prosa. Dem hat der Verf. auch bei der jetzigen Erweiterung des Prosastoffes Rechnung getragen. Einige Lesestücke sind ausgeschieden und durch geeignetere ersetzt worden. Aber trotzdem kann die neue Auflage neben der ersten gebraucht werden. Der vorangestellte Quellennachweis wird vielen sehr willkommen sein. Die Verlagsbuchhandlung überläfst überdies solchen Lehrern, die dies wünschen, ein Verzeichnis der besten Anschauungsmittel zu den Lesestücken unentgeltlich. Praktisch mufs es genannt werden, dafs die Zeilenlänge vermindert, die Zeilenzahl auf den Seiten verringert, also demgemäfs das Format des Buches verkleinert ist. — R. Kohts, K. W. Meyer und A. Schuster, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten.* Dritter Teil (Quarta), 9. Auflage nach den neuen Lehrplänen bearbeitet von A. Schuster, W. Fiehn und H. Schaefer. Das Buch ist im Jahre 1879 zum ersten Male erschienen. Es schlofs sich in erster Linie an den Geschichtsunterricht, dann an die Geographie, die Naturwissenschaften und die übrigen Unterrichtsgegenstände an. Besonderes Gewicht ist auf das Vaterländische gelegt. Die neue Auflage hat nur in den Prosastücken Veränderungen erfahren. Eine Anzahl derselben ist neu bearbeitet. Die aus der Erdkunde entnommenen wurden den neuen Lehrplänen genauer angepafst. Sehr praktisch erscheint es uns, dafs den Prosastücken, welche inhaltlich in irgend einer Beziehung zu Gedichten stehen, ein Hinweis darauf vorausgeschickt ist. So gehen Prosa- und Gedichtlektüre Hand in Hand und die Stücke erklären sich gegenseitig, wodurch eine tiefere Durchdringung des gesamten Gedankenstoffes erreicht wird. Die Quellen sind überall angegeben, den Gedichten sind kurze Angaben über das Leben der Dichter vorausgeschickt; soll ja doch auch auf das Biographische Rücksicht genommen werden. Die lyrische Dichtung ist naturgemäfs weniger zahlreich vertreten als die epische. Die zum Auswendiglernen geeigneten Gedichte sind besonders bezeichnet; die in VI und V gelernten sind ebenfalls angegeben. Ganz am Schlufs findet sich eine Sammlung von Sprichwörtern. — Die grofse Zahl der Auflagen spricht schon dafür, dafs das Buch viel Anklang gefunden hat. Es ist auch in der Tat ein sehr brauchbares Hilfsmittel für den deutschen Unterricht.

B. Das Lesebuch für die oberen Klassen.

J. Hense, *Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten.* Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit literarhistorischen Übersichten und Darstellungen. Zweiter Teil: Dichtung der Neuzeit. 3., nach den neuen Lehrplänen geänderte Auflage. — Verf. schlofs sich in dieser neuen Auflage an die Bestimmungen der neuen Lehrpläne von 1901 an. U. a. ist die Dichtung der Befreiungskriege nicht unerheblich gegen früher vermehrt, die Bedeutung der Literaturbriefe, des Laokoon und der Hamburgischen Dramaturgie noch mehr als früher hervorgehoben. Dieses Lesebuch bringt den Lektürestoff im Rahmen des Literargeschicht-

Digitized by Google

lichen, die dramatischen Werke sind ihrem Aufbau und Zusammenhang nach betrachtet (wobei Verf. das Buch von Franz, Der Aufbau der Handlung in den klassischen Dramen, benutzt hat). Eine allgemeine Würdigung der Dichtergestalten und ihrer Eigenart, sowie ihrer Sprache vervollständigt das Bild, welches den Schülern geboten wird. Wir stehen hier allerdings auf einem etwas anderen Standpunkt. Vieles von dem, was das Buch enthält, mufs nach unserer Ansicht der Lehrer dem Schüler mitteilen. Wir würden es für genügend halten, dafs die Dichtungen allein zum Abdruck kommen und höchstens noch das Wichtigste über das Leben der Dichter hinzugefügt wird. Auch für die Angaben des Aufbaus der Bühnenstücke können wir uns nicht erklären. Das mufs aus der Lektüre heraus erwachsen. Das Lesen solcher Darstellungen kann den Schüler leicht zu dem Glauben bringen, er kenne nun die behandelten Stücke. Entweder Klassen- oder Privatlektüre mufs den Grund bilden für eine Behandlung des Aufbaus. Berücksichtigt ist übrigens die Literatur bis zur neuesten Zeit auf allen Gebieten, und so wird denn das Buch dem Schüler für sein Privatstudium gute Dienste leisten. — J. Hopf und K. Paulsiek, *Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten,* Abteilung für Obersekunda und Prima. Den neuen Lehrplänen gemäfs bearbeitet von K. Kinzel. Erster Abschnitt: Altdeutsches Lesebuch, zusammengestellt von W. Scheel. 10. Auflage (in der neuen Rechtschreibung). — Als eine der wichtigsten Änderungen, welche die neuen Lehrpläne gebracht haben, ist es, wie wir oben bereits erwähnt haben, anzusehen, dafs sie die Lektüre der mittelalterlichen Dichtungen im Urtext oder in Übertragungen fordern. Die hier im Urtext gegebenen Abschnitte aus dem Nibelungen- und Gudrunliede finden sich in dem für Tertia bestimmten Teil des Lesebuchs von Hopf und Paulsiek in neuhochdeutschen Übertragungen; so ist nach jenem Teil eine Vergleichung und Förderung des Verständnisses zu erreichen. Die Proben aus dem Parzival sind zugleich in Übertragungen abgedruckt, schon deshalb, weil die Sprache hier doch nicht so ganz leicht verständlich ist. Die ziemlich ausgedehnte Einleitung führt in alle wichtigen Verhältnisse des Mittelalters ein und macht mit der nordischen und deutschen Sagenwelt bekannt; die wichtigsten Formen der mittelhochdeutschen Grammatik sind ebenfalls und zwar in Tabellenform vorangestellt. So kann man an der Hand dieses Buches dem Schüler sehr wohl das Verständnis der mittelalterlichen Dichtungen im Urtext erschliefsen. Die am Schlufs hinzugefügten Erläuterungen fördern das sachliche und sprachliche Verständnis, ein kleines Wörterbuch ermöglicht eine leichte Auffindung der etwa unbekannten Ausdrücke. Auch das Wichtigste aus der Metrik findet sich im Anhang. Wir glauben, dafs dies Buch sich recht gut zur Einführung in die mittelalterliche Literatur eignet. Wir haben vorhin nicht ausdrücklich erwähnt, dafs auch die Lyrik, namentlich in einer Reihe von Liedern Walthers von der Vogelweide vertreten ist. — Es ist nicht zu bezweifeln, dafs viele Lehrer des Deutschen in Obersekunda (dieser Klasse pflegt man ja in der Regel die Literatur

Digitized by Google

des Mittelalters zuzuweisen) die mittelhochdeutschen Dichtungen im Urtext lesen werden. Auf diese Lektüre bezieht sich ein Aufsatz von M. Hodermann, *Methodische Bemerkungen zum Betriebe des Mittelhochdeutschen in der O II,* PA. Jahrg. 44, S. 501 ff. Verf. behandelt zuerst die Sagenkreise und betont dabei namentlich das Nibelungenlied. Aus der Grammatik seien heranzuziehen Lautlehre, Formenlehre, Bedeutungs- und Satzlehre. Besonders hoch sei das nationale Element zu bewerten. — Ohne Grammatik kann man ja natürlich nicht auskommen; wir glauben jedoch, dafs man auf diesem Gebiet vor einem zu viel warnen mufs.

C. Ausgaben von Dichtwerken; Erläuterungsschriften.

Wir verweisen hier zuerst auf einen Aufsatz von allgemeinerem Interesse Buschmann, *Das Stilgesetz der Poesie,* Gm. Jahrg. 20, S. 161 ff. Alle unterscheidenden Eigentümlichkeiten der Poesie haben nach der Darlegung des Verf. ihren Grund in der Natur unserer sprachlichen Vorstellungstätigkeit. Sie vermag das Leben, dessen Darstellung Aufgabe jeder Kunst ist, nachzubilden. Sie setzt das Sinnliche in tiefgreifender Veränderung in ihre Weise um. Das hauptsächlichste Merkmal der Sprache ist Geistigkeit und Gedankenhaftigkeit sowohl ihrer Vorstellungsinhalte als der in ihr geübten Beziehungstätigkeit. Die Poesie mufs daher vornehmlich zu den unanschaulichen Seiten des Lebens greifen, zum Überanschaulichen der seelischen Lebensprozesse und zu dem im Zustande der Erregung und Bewegung befindlichen Unteranschaulichen in der äufseren Welt, während ihr das Anschauliche nur auf einem Umwege in beschränktem Mafse zugänglich ist. Sie stellt das Leben in seinen Beziehungen und Zusammenhängen dar und schildert vom Sinnlichen nur soviel, als für ihre Seelenschilderung bedeutsam ist.

Aus der *Auswahl für die Schule aus den gröfseren Werken deutscher Dichter* liegt uns das 2. Bändchen vor: *Goethes ältere Zeitgenossen* von L. Sevin. Dasselbe bringt Proben aus Hagedorn, Chr. Ewald von Kleist, Gellert, Gleim, Lichtwer, Klopstock, Lessing, Wieland, Pfeffel, Herder, Bürger und Hölty. Soweit es sich um die Wiedergabe kleinerer Dichtungen handelt, kann man das ja nur billigen, namentlich ist die Mitteilung einer Anzahl von Gedichten der oben genannten Fabeldichter ganz am Platze. Was man aber mit den etwa 12 Seiten anfangen soll, die Bruchstücke aus Lessings Laokoon enthalten, ist nicht einzusehen. Das ist doch zu unzulänglich. Auch die Auswahl aus Klopstock bietet denn doch etwas zu wenig. Lessing und Klopstock beanspruchen doch einen etwas gröfseren Raum; hier sollen sie in gewissem Sinne eine Art Anhängsel bilden. Im übrigen ist die Auswahl ganz zweckentsprechend. Mehr als von den anderen Dichtern hier geboten wird, pflegt von ihnen auch nicht gelesen zu werden, höchstens vielleicht aus Wielands Oberon. Erläuterungen sind nicht hinzugefügt, sie sind wohl auch nicht erforderlich. Nur über das Leben der Dichter sind kurze Bemerkungen vorangestellt. Die Ausstattung des Bändchens ist gut.

Digitized by Google

Von Aschendorffs *Ausgaben für den deutschen Unterricht* gingen uns e nachstehend genannten Bändchen zu: *Maria Stuart,* herausgegeben on J. Arns, *Die Jungfrau von Orleans* von K. Menge, *Die Braut von Iessina* von A. Kleffner, *Götz von Berlichingen* von M. Schmitz-Iancy, *Torquato Tasso* von S. Widmann, *Der Cid* von E. Wasser-ieher, *Klopstocks Messias und Oden* von P. Verres, *Zriny* von I. Vockeradt. Die Einrichtung der gut ausgestatteten Hefte ist durch-eg dieselbe. Voran geht eine die Dichterpersönlichkeit und ihre Werke ehandelnde Einleitung. Wo es sich dann um eine Auswahl handelt, wie ei Klopstock, ist diese, soweit wir eine Einsicht genommen haben, weckentsprechend getroffen. Vom Messias z. B. bekommt man durch die bgedruckten Abschnitte, die durch einen kurzen berichtenden Text unter inander verbunden sind, ein ganz gutes Bild. Auch die Anzahl der den genügt. Sprachliche und sachliche Bemerkungen finden sich am Schlusse. Ganz praktisch ist die ebendort hinzugefügte Angabe von Stoffen, die sich u mündlichen Vorträgen und schriftlichen Ausarbeitungen eignen. Das ien Cid enthaltende Heftchen ziert ein Bildnis Herders, der Jungfrau von Orleans ist eine das Verständnis fördernde Karte beigegeben. — Alles in llem haben wir hier eine neuere Sammlung von Schulausgaben, die sich ien bekannten älteren würdig anreiht. Besonders hervorheben möchten wir an ihr noch den sehr guten und deutlichen Druck, welcher dem Auge wohltut und es nicht im mindesten angreift. Vgl. auch die zustimmenden Beurteilungen LL. 1902, Heft 3, 112 f.; BhS. 19. Jahrg., S. 123; Gm. Jahrg. 19, S. 14. — Von G. Bötticher und K. Kinzel, *Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literargeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten,* im Sinne der amtlichen Bestimmungen heraus-gegeben, erschien I. Die deutsche Heldensage, 2. Kudrun, übertragen und erläutert von H. Löschhorn, 3. durchgesehene Auflage; III. Die Refor-mationszeit, 1. Hans Sachs von K. Kinzel, 4. Auflage; III. 4. Kunst- und Volkslied in der Reformationszeit von K. Kinzel, 2. Auflage; IV. Das 17. und 18. Jahrhundert, 1. Die Literatur des 17. Jahrhunderts, aus-gewählt und erläutert von G. Bötticher. Auf diese gediegene Samm-lung, welche ein sehr gutes Hilfsmittel für den deutschen Unterricht ist, haben wir schon wiederholt empfehlend hingewiesen. Das Erscheinen immer neuer Auflagen ist der beste Beweis für die Anerkennung, welche sie gefunden hat. Die aus dem 17. Jahrhundert gebotene Auswahl von Dichtungen gruppiert sich zunächst um Opitz und P. Gerhardt, dann folgt „der jüngere schlesische Kreis und Verwandte". Mit Recht hat der Herausgeber die Formen und Worte in der ursprünglichen Form bei-behalten, aber die Rechtschreibung unserer heutigen Zeit benutzt, weil die ursprüngliche mit ihrer gar zu grofsen Willkür nur verwirrend wirken könnte. — In dem die Kudrun enthaltenden Bändchen könnten nach den neuesten Lehrplänen auch mhd. Abschnitte geboten sein. Die vorliegende Ausgabe bringt nur zwei ganz kleine Proben in mhd. Sprache am Schlufs. — Das Heft II, 3 (Die ältesten deutschen Messiaden) ist empfohlen ZbR.

Digitized by Google

1902, 37. — Von den in der Cottaschen Buchhandlung erscheinend *Schulausgaben deutscher Klassiker* gingen uns zu Grillparzer, *Die Ah frau,* Schulausgabe von A. Lichtenheld, und Riehl, *Sechs Novelle* Schulausgabe von Th. Matthias, *Land und Leute,* von demselben; D Ahnfrau bereits in 3., Riehl, Land und Leute in 2. Auflage. Grillparz sowohl wie Riehl sind in der letzten Zeit mehr und mehr in die Schu lektüre einbezogen, der erstere insofern in amtlicher Weise, als die neueste Lehrpläne die Lektüre des einen oder anderen seiner Bühnenstück empfehlen. Ob nun gerade die Ahnfrau dazu besonders geeignet is möchten wir stark bezweifeln. Aber allerdings wird es sich bei beide Schriftstellern doch nur um eine Privatlektüre handeln können, denn i der Klassenlektüre ist dafür wohl kein Raum. Und zur Privatlektür kann ja wohl auch die Ahnfrau empfohlen werden. Die nötigen An merkungen sind auch in diesen Ausgaben am Schlusse gegeben. — H. Dütschke, *100 Dichtungen aus der Zeit der Befreiungskriege,* komm der in den Lehrplänen von 1901 für U II ausgesprochenen Forderung entgegen, in welcher die Lyrik jener grofsen Zeit behandelt werden soll Vertreten sind in dem Buche acht Dichter: Arndt, Eichendorff, Fouqué H. v. Kleist, Körner, Rückert, Uhland und Schenkendorf. Der Heraus geber hat die Gedichte in vier Gruppen eingeteilt: 1. Deutschlands Schmach und Schmerz, 2. des Volkes Erhebung, 3. der Krieg und seine Helden, 4. Rückblick und Hoffnungen. Er folgt somit der geschicht lichen Entwicklung, was sich sehr empfiehlt. Das bedingt einen recht engen Anschlufs an den Geschichtsunterricht, die Gedichte aus jener Zeit dienen so recht zur Förderung des geschichtlichen Verständnisses. — Von Freytags *Schulausgaben für den deutschen Unterricht,* die sich neuerdings sehr eingebürgert haben, erhielten wir im Berichtsjahr *Schiller, Geschichte des dreifsigjährigen Krieges* von W. Böhme, *Hebbel, Die Nibelungen* von A. Neumann, *Dichter der Freiheitskriege* von R. Windel, *Klopstocks Oden* von demselben (in 2. Auflage), *Uhland, Ernst, Herzog von Schwaben* von R. Eickhoff, *Goethes Briefe in Auswahl* von G. Bötticher, *Grillparzer, König Ottokars Glück und Ende* von G. Waniek, *Grillparzer, Das goldene Vlies* von A. Matthias, *Goethes Gedankenlyrik* von demselben und *Schillers Gedankenlyrik* von demselben. Auch in dieser Sammlung ist Grillparzer vertreten und zwar zweimal, in 2 Stücken, die sich für eine Lektüre und Behandlung in der Schule sehr wohl eignen. Die gediegenen Einleitungen enthalten den zum Verständnis der Dichtungen erforderlichen Stoff. Knapp, kurz, und dabei sehr übersicht lich, das sind so die Haupteigenschaften dieser Einleitungen; man sehe z. B. das Heft an, welches das goldene Vlies von Grillparzer enthält. So erfüllt denn diese Sammlung durchaus die Erfordernisse der Schule und sie macht manches für die Schullektüre zugänglich, was neuerdings mit Recht hineingezogen ist. Wie die Einleitungen, so sind auch die am Schlusse hinzugefügten Anmerkungen knapp, kurz und leicht verständlich. Wer die Gedankenlyrik Goethes und Schillers in der Prima behandelt

Digitized by Google

hat, der weifs wohl, dafs es nicht leicht ist, in Kürze mit bezeichnenden Worten Erklärungen der einschlägigen Gedichte zu geben. Bei einem Einblick in die beiden eine sehr geeignete Auswahl aus den philosophischen Gedichten Goethes und Schillers enthaltenden Bändchen sieht man, wie es dem Herausgeber gelungen ist, Kürze und Verständlichkeit in seinen Erläuterungen zu verbinden. Ähnliches gilt von den Anmerkungen in den anderen Heften. A. Matthias hat übrigens in derselben Sammlung auch eine Auswahl aus Grillparzers Gedichten und Prosa getroffen und in einem Bändchen vereinigt, welches wir ebenfalls sehr empfehlen. Dasselbe ist besonders wegen mehrerer Abschnitte aus des Dichters Aufzeichnungen aus seinem Leben sehr interessant. Auch die Erzählung „Der arme Spielmann" verdient Beachtung. Günstig beurteilt fanden wir einige Hefte dieser Ausgaben ZlS. 1902, 348. — Überaus schätzenswerte Hilfsmittel für die Lektüre in den oberen Klassen sind die von E. Grosse herausgegebenen Hefte *Zum deutschen Unterricht,* Heft 1: *Übersicht über Lessings Laokoon und Schillers Abhandlung über das Erhabene,* Heft 2: *Zur Erklärung von Goethes Gedicht Das Göttliche,* Heft 3: *Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung von Wilhelm von Humboldt,* Heft 4: *Kallias oder über die Schönheit aus Schillers Briefen an Körner. Nebst Inhaltsangabe des Gedichts Das Ideal und das Leben „in vornehmlicher Prosa",* Heft 5: *Nemesis, ein lehrendes Sittenbild von J. G. Herder. Nebst einer Auswahl von Zugehörigem aus anderen seiner Schriften.* 1. Teil (Nemesis) Heft 6: 2. Teil (Auswahl). Der durch manchen sehr wertvollen Beitrag zum deutschen Unterricht in den oberen Klassen vorteilhaft bekannte Herausgeber hat hier eine Anzahl von Hilfsmitteln geboten, welche ganz vortreffliche Dienste leisten werden. Die behandelten Prosastücke und Dichtungen, welche zum Teil einen festen Bestand der deutschen Klassenlektüre in den oberen Klassen darstellen, sind ein überaus geistbildender Lesestoff. Eine Einführung in denselben ist nicht leicht. Verf. hat es früher bereits gezeigt, dafs er auf diesem Gebiet ein Meister ist. Einige der hier in Heftform herausgegebenen Schriften waren übrigens bereits als wissenschaftliche Beigaben von Jahresberichten des Königl. Wilhelms-Gymnasiums in Königsberg erschienen. Verf. nennt seine Veröffentlichungen in dem Vorwort zum ersten Heft eine Art von beweglichem Lesebuche. Sie sollen eine Erweiterung namentlich der prosaischen Lektüre bilden, wollen sich aber nicht an eines der vorhandenen Lesebücher binden. Das 3., 4. und 5. Heft bieten Schriften, die sonst weniger für die Schule in Betracht kommen. Es ist ganz besonders verdienstlich, dafs sie hier für den Schüler zugänglich gemacht und, soweit dies erforderlich schien, mit Erklärungen versehen sind. Ein sehr glücklicher Griff ist es, dafs G. Herders „Nemesis. Ein lehrendes Sittenbild" in die Primalektüre mit hineingezogen hat. Der Herausgeber weist auf das Urteil Goethes von Rom aus über diese Schrift hin; auch Schiller habe sie trefflich gefunden und sei „ganz in ihre Idee hineingegangen". Aber die Hauptsache sei,

Digitized by Google

dafs Herder in dieser Abhandlung das Griechentum so tief erfafst h
und von einer so grofsen Begeisterung für dasselbe getragen sei, dafs
verdiene, zum Eigentum unserer Schüler gemacht zu werden. Sie erört
einen Hauptbegriff griechischer Denkweise mit eben so viel Klarheit
Wärme. Herder sei der erste gewesen, der über die Nemesis geschrieb
habe; er habe in ihr die Göttin des Mafses und Einhalts, die mi
billigende Göttin des Übermuts erkannt. Verf. weist hier auch auf Lek
populäre Aufsätze hin, die überhaupt vieles enthalten, was für den
reifteren Schüler sehr geeignet ist und ihn in ein tieferes Verständnis d
Altertums hineinführen kann. Das zweite Heft enthält eine Anzahl v
Stellen aus anderen Herderschen Schriften, die in denselben Gedanke
kreis hineingehören, und bildet somit zu dem ersten eine Art Ergänzun
— Der Vertiefung des Verständnisses Schillers dient die Schrift v
W. v. Humboldt, Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklun
Der feinsinnige Ästhetiker, dessen Briefwechsel mit Schiller als trefflich
Lektüre nicht warm genug empfohlen werden kann, hatte für den Dicht
ein besonderes Verständnis. Wir erinnern hier nur an seine Würdigu
des Gedichts „Der Spaziergang". — Von W. Königs *Erläuterungen z
den Klassikern* ging uns das 61. Bändchen zu, *Erläuterungen zu Goeth
Reineke Fuchs* von K. Trenkner. Die Einrichtung dieser Hefte ist b
kannt: sie enthalten nur sachliche und sprachliche Erläuterungen m
einer Einleitung in die behandelte Dichtung. Diese selbst ist nicht m
abgedruckt. Die Sammlung eignet sich besonders für die Privatlektür
der Schüler. Übrigens wird die in dem vorliegenden Hefte erklärt
Dichtung auch kaum in den Kreis der Schullektüre hineingezogen.

Von der bekannten Sammlung *Die deutschen Klassiker erläutert un
gewürdigt für höhere Lehranstalten sowie zum Selbststudium* von E. Kuene
und M. Evers liegen vor *Schillers Braut von Messina,* I. Teil Tex
ausgabe, II. Teil Erläuterungen von R. Peters. Es ist sehr zu billigen
dafs in dieser Ausgabe neuerdings auch die Dichtungen selbst erscheinen
Wir haben schon öfter auf diese eingehenden, vortrefflichen Erläuterunge
hingewiesen, die ein überaus schätzbares Hilfsmittel für den deutsche
Unterricht in den oberen Klassen darstellen. Dieselben werden den
Schüler für ein eingehendes Privatstudium höchst förderlich sein und den
Lehrer vielerlei Anregung bieten. Von ganz besonderem Interesse ist es
dafs die Erläuterungen in dem genannten Bändchen auf die mannigfache
Ansichten über das Schillersche Trauerspiel und auf die in demselben
auftretenden Personen eingehen. — Ein anderes Bändchen behandel
Vaterländische Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege von R. Jahnke
Das den Text der Gedichte enthaltende Bändchen ist uns nicht zu
gegangen. Im ganzen sind hier 15 Dichter vertreten, darunter allerding
einige weniger bekannte. Nach einem Abrifs des Lebens der Dichter
folgen die Erklärungen der Gedichte, welche in reichlicher Auswahl ge
boten sind. Auch dies Bändchen verdankt den Bestimmungen der neuesten
Lehrpläne seine Entstehung. (Vgl. die Beurteilung des ersten Teils ZöG

Digitized by Google

902, 436 f.). — Schliefslich liegt aus dieser Reihe vor: *Das Nibelungenlied*, erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten, sowie zum Selbststudium von F. Vollmer, 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage von J. Vollmer. Nach einer kurzen Übersicht und einer Darstellung des Inhalts und Aufbaus des Epos folgen Erläuterungen sachlicher und sprachlicher Art. Daran schliefst sich eine genauere Betrachtung der Sage und ihrer Entwicklung, das Wichtigste über die Liedertheorie, die neuere Auffassung, die Handschriften, die metrische Form, die Klage. Von ganz besonderem Interesse ist der letzte Abschnitt, die Würdigung des Liedes in neuerer Zeit (in der Literatur, in der Kunst, die Charaktere, die Idee und Tragik). So hat man in einer ebenso gründlichen wie angenehm zu lesenden Darstellung alles beieinander, was für das Nibelungenlied überhaupt in Betracht kommt. Als zu Grunde liegend ist der mhd. Text gewählt. Die Ausgaben von Kuenen und Evers fanden wir empfohlen ZG. 55, 748 f.; ZR. 1902, 97 f.; KW. 8, 439 f. — Genniges, *Körners Leier*, ist beifällig beurteilt ZG. 56, 318 ff.; ZöG. 1902, S. 513 f.; nur enthalte das Heft manches, was nicht für den Schüler sei. — Von der Reihe *Meisterwerke von Heinrich von Kleist mit Erläuterungen* von E. Wolff ist Heft III erschienen: *Michael Kohlhaas. Kritische Ausgabe mit Erläuterungen*. Dies Bändchen bietet einen nach wissenschaftlichen Grundsätzen nach den Handschriften und Originaldrucken des Dichters bearbeiteten Text mit sehr reichhaltigen und vielseitigen Erläuterungen. Diese sind literargeschichtlicher, ästhetischer, sprachlicher und pädagogischer Art. Kleists Dichtungen haben neuerdings überhaupt und besonders auch in der Schule mehr und mehr Boden gewonnen, weil man seine dichterische und nationale Bedeutung immer mehr erkannt hat. Auch diese Erzählung behauptet ihren Platz in der Jugendlektüre mit Recht. Die hier vorliegende Ausgabe erscheint wegen ihrer eingehenden gediegenen Erklärungen ganz besonders geeignet, das Verständnis des Romans und Kleists überhaupt zu fördern. Sie empfiehlt sich sehr auch für die Schülerbibliotheken. Aber auch dem Lehrer wird sie sehr nützen. — *Lessings Minna von Barnhelm. Historisch-kritische Einleitung nebst fortlaufendem Kommentar* von E. Niemeyer erschien in 3. Auflage. Die sehr eingehende, alle Verhältnisse literargeschichtlicher, theatralischer und kritischer Art erörternde 63 Seiten umfassende Einleitung ist eine gründliche Einführung. Verf. betrachtet die Dichtung in ihren Beziehungen zu anderen Schöpfungen Lessings und der anderen zeitgenössischen Literatur, er verfolgt die Handlung des Stückes und ihren Wert, die Entstehung ihres Planes, ihre Entwicklung. Das alles ist ebenso wohl für den Schulmann wie für den gebildeten Leser von grofsem Nutzen, der seine literargeschichtliche Kenntnis bereichern und erweitern will. Der dann folgende Kommentar enthält sprachliche und sachliche Erläuterungen in grofser Zahl. Diese werden auch dem vorgeschrittenen Schüler gute Dienste leisten. — Alles in allem haben wir hier nicht eine Schulausgabe in dem landläufigen Sinne des Worts vor uns, sondern eine Erklärung,

Digitized by Google

welche über jenen Rahmen hinausgeht. Der Text des Stückes ist in d Heft nicht zum Abdruck gebracht. — Aus der Sammlung F. Schöning *Ausgaben deutscher Klassiker* gingen uns im Berichtsjahre zu 28. Ba *Deutsche Heldensage* von M. Gorges und Ergänzungsbände V *Rednerisc Prosa* von A. Volkmer. Das erstere Bändchen enthält Erzählungen a den verschiedenen Kreisen der deutschen Heldensage und dazu Erläut rungen und literarische Nachweise. Vertreten sind die Nibelungen, d Amelungensage, die Hegelingensage, Waltersage, Hartungensage, Kön Roter und Wieland der Schmied. Die Darstellung ist leicht faſslich un fliefsend. Das letztere Heft bietet Muster rednerischer Prosa von i ganzen 17 auf diesem Gebiet hervorragenden Persönlichkeiten, unter dene wir hervorheben die Kaiser Wilhelm I. und Wilhelm II., Bismarck, Ern Curtius. Das ist in der Tat eine vortreffliche, den Geist und die Au drucksfähigkeit bildende Lektüre für die Jugend, eine willkommene E gänzung zu dem sonst behandelten mannigfachen Lesestoff. — In dem selben Verlage erscheint eine Reihe von Bändchen *Ausgaben ausländische Klassiker* genannt. Von dieser liegen vor III. *Shakespeares Koriolan* vo L. Schunck, IV. *Homers Odyssee nach der ersten Ausgabe der deutsche Übersetzung von J. H. Voſs* für den Schulgebrauch verkürzt und ein gerichtet von H. Vockeradt und V. *Shakespeares König Lear nach de Öchelhäuserschen Volksausgabe mit ausführlichen Erläuterungen* für de Schulgebrauch und das Privatstudium von L. Schunck. Die Ausgab der Odyssee ist ganz besonders für solche Schulen geeignet und berechnet auf denen Griechisch nicht getrieben wird, also für Realanstalten, abe auch für höhere Mädchenschulen; die Shakespeare-Ausgaben namentlich für solche Anstalten, auf denen die Schüler im Englischen nicht so weit kommen, um Shakespeare lesen zu können. Über die Einrichtung und Vorzüge dieser Schöninghschen Ausgaben haben wir in diesen Berichten wiederholt gesprochen. Empfohlen fanden wir sie u. a. ZfS. 1901, 54. Jahrg. 14. 21 f.; Gm. 20, 755; ZöG. 1902, 615. 617. — Eine neue in demselben Verlage erscheinende Reihe Schöninghs *Textausgaben alter und neuer Schriftsteller* herausgegeben von Funke und Schmitz-Mancy wird durch das erste Heft *Schillers Braut von Messina* eröffnet. Die Ausgabe empfiehlt sich sehr durch ihren guten Druck und ihren billigen Preis (30 Pf.).

Von Velhagen und Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben gingen uns zu Lieferung 80: *Meier Helmbrecht* von J. Seiler (den ursprünglichen Text dieser Dichtung enthält Heft 11 der Altdeutschen Textbibliothek, herausgegeben von H. Paul, besorgt von F. Panzer, eine genaue kritische Ausgabe, für den Literarhistoriker und Forscher berechnet); 81: *Grundzüge der Lyrik Goethes* von Th. Achelis; 82: *Hans Sachs, Auswahl aus seinen Dichtungen,* von U. Zernial; 83: *Faust, erster Teil,* im Auszuge herausgegeben von C. Nohle; 84: *Die Nibelungen, ein deutsches Trauerspiel in drei Abteilungen von F. Hebbel* von H. Gaudig; 85: *Faust, zweiter Teil,* im Auszuge herausgegeben von C. Nohle; 86: *Shakespeare,*

Digitized by Google

Macbeth, in Schillers Bearbeitung herausgegeben von E. v. Sallwürk; 87: *Hilfsbuch zu Lessing,* für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von R. Franz; 88: *Kleinere Prosaschriften von J. G. Herder* III von Th. Matthias; 89: *Lessing-Briefe und Abhandlungen* für den Unterricht an Seminaren ausgewählt und bearbeitet von P. Tesch. — Lieferung 81 bietet eine zusammenfassende Betrachtung der Goetheschen Lyrik, welche einen etwas verspäteten Nachtrag zu den im Jahre 1899 erschienenen Goethe-Jubelschriften darstellt. Der Verf. hat den Stoff in folgenden Hauptabschnitten bearbeitet: 1. Natur, 2. Liebe und Freundschaft, 3. Goethes Lebens- und Weltanschauung, 4. Goethes Kunstanschauung. Die gedankenreichen Ausführungen umfassen das gesamte Gebiet der Lyrik Goethes und weisen ihren tiefen Gehalt nach, stets unter Anführung der einschlägigen Stellen aus den Gedichten. So bekommt man denn ein Bild von der Persönlichkeit des grofsen Dichters nach dieser einen Seite seiner Tätigkeit. Das Buch wird dem Lehrer des Deutschen, aber auch dem gereifteren Schüler, sowie jedem gebildeten Leser als ein Hilfsmittel zum besseren Verständnis Goethes gute Dienste leisten. — Das Hilfsbuch zu Lessing (Lieferung 87) will „der Einführung in ein sicheres und tiefer gehendes Verständnis Lessings dienen". Nach einer Darstellung von Lessings Leben und einer Betrachtung seiner Hauptwerke entwickelt es die wichtigsten Gedanken und Ergebnisse aus Lessings Schriften nach folgenden Gesichtspunkten: A. Lessings Stellung zu den Aufgaben des Lebens und seine Weltanschauung, B. Erkenntnis und Wissenschaft, C. Kunst und Dichtung. Den Schlufs bildet eine Sentenzensammlung. — Eine solche Zusammenstellung ist überaus wertvoll. Sie gibt einen Überblick über den Gedankenstoff, welchen man hier und da zerstreut in den einzelnen Schriften findet. Natürlich mufs die Lektüre der ganzen Lessingschen Schriften im Zusammenhang oder in ausgewählten Abschnitten neben der Benutzung dieses Hilfsbüchleins, welche man am besten der Privattätigkeit des Schülers zuweisen wird, hergehen. Regt man ihn dazu an, so wird sicherlich eine tiefere Durchdringung der Lessingschen Hauptgedanken die Folge sein. Und das ist für die gesamte geistige Durchbildung von hohem Werte. Besonders förderlich für diesen Zweck ist auch die Zusammenstellung von Lessingschen Sentenzen. Die übrigen Bändchen enthalten Dichtungen, die in näherer oder entfernterer Beziehung zur Schullektüre stehen. Goethes Faust wird man ja ganz gut in der Prima behandeln können, wenn man ihn auch nicht ganz lesen wird. Allerdings möchten wir dies auf den ersten Teil beschränken, und auch davon wird man immerhin nur eine kleine Auswahl bieten. Hauptsache scheint uns eine Einführung in das Verständnis der Grundgedanken. Die in den beiden Lieferungen 83 und 85 gebotene Auswahl berücksichtigt im wesentlichen das Bedürfnis der Schule. Die Einleitungen und Anmerkungen erleichtern das Verständnis. — Die Übertragung von Meier Helmbrecht, sowie die Auswahl aus den Dichtungen des Hans Sachs werden etwa in U I zur Verwendung kommen

Digitized by Google

können. Die Auswahl bringt Proben aus den verschiedenen Gattung der Sachsschen Dichtungen. Hebbels Nibelungen mufs man der Priv lektüre zuweisen. Die grofsartige Dichtung verdient es wohl, dafs n den gereifteren Schüler auf sie aufmerksam macht. Eine Einleitung handelt Hebbels Leben und führt auf das Trauerspiel hin. Die Schill sche Bearbeitung des Macbeth in der Ausgabe von Sallwürk zeigt Abweichungen von dem ursprünglichen Stücke Shakespeares und zi interessante Parallelen zwischen dieser Dichtung und Schillerschen Dram Sie weist die tieferen Absichten des Dichters nach und eröffnet ein Einblick in sein Schaffen. Das Herderheft enthält zuerst „Nemesis, lehrendes Sinnbild" und sodann ausgewählte Abschnitte aus den Brie zur Beförderung der Humanität (1. Über die Humanität Homers, 2. I griechische Kunst als Schule der Humanität). Von der Lektüre dies Heftes wird der Schüler viel innerliche Förderung haben. Übrigens fand wir Herders Nemesis schon in der Ausgabe von Grosse. Die hier a Herder ausgewählten Abschnitte werden ganz besonders auch dazu b tragen, die griechische Lektüre zu vertiefen und neue Seiten in ihr a zuzeigen. — Die Auswahl aus Lessings Briefen und Abhandlungen enth zuerst Privatbriefe aus verschiedenen Zeiten, beginnend mit einem Bri aus Meifsen vom Jahre 1746, dann einige Abschnitte aus den Literatu briefen, die Abhandlungen über die Fabel, Wie die Alten den Tod g bildet und die Erziehung des Menschengeschlechtes. Der Abhandlu über den Tod sind auch die von Lessing beigefügten den Gegenstand b leuchtenden Abbildungen beigegeben. Das Heft ist nach den methodisch Anweisungen zur Ausführung der Lehrpläne für die Lehrerseminare vo 1. Juli 1901 zusammengestellt; nach denselben sind in der zweiten Klas aus der Lessingschen Prosa Briefe und kleine Abhandlungen auszuwähle die Hamburgische Dramaturgie und der Laokoon nicht zu behandeln. W glauben, dafs die vorliegende Auswahl sehr gut ihren Zweck erfüll wird. — Die Velhagen-Klasingsche Sammlung, und zwar in den hier e wähnten Lieferungen, findet eine durchaus zustimmende Beurteilung Z 1902, S. 609 f. — Hier fügen wir die Erwähnung eines lesebuchart gestalteten längst vorteilhaft bekannten Führers durch die Literatur ei H. Viehoff, *Handbuch der deutschen Nationalliteratur von Luther bis z Gegenwart*, für die oberen Klassen höherer Lehranstalten neu bearbeit von H. Leisering, in zwei Teilen, erster Teil: Poesie, zweiter Tei Prosa, welches jetzt in 25. Auflage erschienen ist. Das Buch ist d neueren Anschauungen entsprechend umgeändert worden. Früher wur mehr Gewicht auf eine möglichst genaue Darstellung der Entwicklung d Literatur gelegt, neuerdings wird nicht eigentlich Literaturgeschichte g trieben, sondern im Anschlufs an die Lektüre das Wichtigste aus d Literaturkunde vermittelt. So mufste denn mancherlei fortfallen, was jet nur noch einen literaturgeschichtlichen Wert hat. So umgestaltet ist da Viehoffsche Handbuch, dessen sich viele aus früherer Zeit sicher gut en sinnen, in seiner jetzigen Bearbeitung ein den neuen Verhältnissen ang

Digitized by Google

fstes, recht brauchbares Lesebuch für die reifere Jugend unserer höhe-
n Schule geworden. Wo es erforderlich ist, sind Erläuterungen und
nmerkungen hinzugefügt. Das Wichtigste aus dem Lebensgang der
chter und Schriftsteller, nach deren zeitlicher Folge die beiden Bände
ordnet sind, ist den Dichtungen und Prosaabschnitten vorangestellt. —
ne zustimmende Beurteilung fanden wir ZG. 56, 121 f. — M. Wohl-
b, *Ästhetische Erklärung Goethescher Dramen, Iphigenie auf Tauris,*
ldet die Fortsetzung einer Reihe, welche der Verf. mit Shakespeares
amlet und Coriolan begonnen hatte. In seiner Erklärung des Goethe-
hen Stückes weicht er nicht unwesentlich von den früheren Erläute-
ngen ab, nachdem er sich bereits in den Neuen Jahrbüchern 1898 und
901 über seine Ansichten geäufsert hatte. Diese betreffen zwei hier
Frage stehende wichtige Punkte, die Entsühnung des Orest und den
ufbau der Handlung. In der Entsühnung kann er nicht ein religiöses
Vunder erblicken; er beruft sich dabei auf eine Stelle aus der Hambur-
schen Dramaturgie und auf eine Äufserung Goethes zu Eckermann. Er
eht auf die Erklärung zurück, welche O. Jahn in seiner 1843 erschiene-
en Abhandlung, Goethes Iphigenie und die antike Tragödie, gegeben hat.
ieser hat den Grund gelegt zu einer wissenschaftlichen Erklärung der
phigenie. Er führte zuerst den Nachweis, dafs Goethe den Konflikt und
eine Lösung in das Innere des Orestes verlegt hat. Allerdings bleibt
uch hier die Umwandlung im Innern Orests ein Geheimnis, also bleibt
uch hier ein Wunderbares, was nach Lessing und nach Goethes eigener
nschauung ausgeschlossen sein soll. Auch Goethes eigene Erlebnisse
önnen nicht recht zur Erklärung der Entsühnung verwertet werden.
chliefslich müsse man eine Erklärung suchen, die alles Wunderbare aus-
chliefst. Dazu sind Goethes eigene Worte: „Alle menschlichen Gebrechen
ühnet reine Menschlichkeit“ dienlich. Von diesen geht Verf. in seinen
Erläuterungen aus. Hinsichtlich des Aufbaus der Handlung bildet für den
Verf. die Heimkehr der Heldin den Einteilungsgrund. Er findet zwei
Hauptteile: die Bedingungen und Hindernisse der Heimkehr. Das Heft
sei allen gebildeten Lesern, besonders auch den Lehrern des Deutschen
als ein sehr brauchbares Hilfsmittel für die Erklärung des Goetheschen
Stückes aufs beste empfohlen. Desselben Verf. Ästhetische Erklärung von
Shakespeares Hamlet fanden wir empfohlen MhS. I, 69 f. — Hier mögen
noch Erwähnung finden *Illustrierte Klassiker-Ausgaben Minerva,* von
denen uns mehrere Hefte vorliegen, enthaltend einen Abschnitt aus Hauffs
Lichtenstein, Lessings Minna von Barnhelm, Emilia Galotti, Nathan der
Weise und einen Teil von Immermanns Oberhof. Ausstattung und Druck
sind gut, auch die Abbildungen werden vielen willkommen sein. Die
Ausgaben empfehlen sich u. a. recht sehr als Geschenke für die reifere
Jugend. — *Das Nibelungenlied in der ältesten Gestalt,* Ad. Holtzmanns
Schulausgabe mit Wörterbuch, erschien neu bearbeitet von A. Holder in
4. Auflage. Man wird ja, wenigstens in Preufsen, schwerlich in der
Schule eine solche Ausgabe der Nibelungen benutzen. Sie wird Studieren-

Digitized by Google

den und Lehrern des Deutschen gute Dienste leisten, auch solchen, die den Holtzmannschen Anschauungen nicht folgen. — Hierher ziehen wir auch *Martin Opitz, Teutsche Poemata.* Abdruck der Ausgabe von 1624 mit den Varianten der Einzeldrucke und der späteren Ausgaben herausgegeben von G. Witkowski (Neudrucke deutscher Literaturwerke des 16. und 17. Jahrhunderts 189—192). Der Band enthält eine grofse Zahl von Opitzschen Gedichten, namentlich Gelegenheitsgedichten, und erregt insofern ein besonderes Interesse, als in ihm auch die Abhandlung *Aristarchus* und das umfangreichere Gedicht *Zlatna oder von der Ruhe des Gemüts* abgedruckt ist. So ist denn Opitz dadurch auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht. — E. Bassenge, *Der Streit vor Ilios. Drama nach griechischem Vorbild,* konnte wohl nicht besser eingeführt werden als durch ein empfehlendes Vorwort von O. Lyon. Derselbe hält das kleine Bühnenstück für sehr geeignet zu Schüleraufführungen, die in der Tat ein wirksames Mittel zu tieferer Erfassung von Dichtwerken sind, und empfiehlt es nach Gehalt, Sprache und innerem dramatischen Leben sehr. — A. Schaefer, *Kleiner deutscher Homer,* Ilias und Odyssee im Auszuge verdeutscht, mit Anmerkungen und Zusätzen, erschien in 3. Auflage in der neuen Rechtschreibung. Das Büchlein ist dazu bestimmt, in Mädchenschulen eine Einführung in den Inhalt der homerischen Epen zu vermitteln. Dazu erscheint es uns denn auch recht geeignet. Eine dankenswerte Zugabe ist die Darstellung der Eroberung Trojas nach Vergil und die Rückkehr Agamemnons nach Äschylus. — Hierher gehört endlich *Das alte Lied vom Zorne Achills (Urmenis) aus der Ilias ausgeschieden und metrisch übersetzt* von A. Fick. Verf. schält aus dem grofsen Umfange der Dichtung ihren Urkern heraus und scheidet alle Zu- und Eindichtungen aus. Es ergibt sich ihm eine Art von bestimmtem Zahlenverhältnis der Verse der Urdichtung und der Zusätze aus späterer Zeit. Nach seiner Ansicht umfafst die „Urmenis“ im ganzen nur 1936 Verse. Die homerische Ilias in ihrem ganzen Umfange wird ja heutzutage überhaupt nicht mehr gelesen. So hätten wir denn in der von Fick vorgeschlagenen Auswahl zugleich einen Hinweis darauf, wie man die Ilias-Lektüre in der Schule betreiben kann. Allerdings wird sich der Philologe mit diesem immerhin nur geringen Mafse nicht gern begnügen wollen. Im ganzen kommt es doch darauf hinaus, dafs der die Schule verlassende Primaner etwa die Hälfte der Ilias gelesen hat. Wenn nun auch das Buch für Schulzwecke weniger geeignet erscheint (Realanstalten und höheren Mädchenschulen darf es allerdings sehr empfohlen werden), so wird es besonders dem grofsen Kreise gebildeter Leser dienen, die einen genaueren Einblick in die homerische Dichtung gewinnen wollen. Für seine Übersetzung, die sich gut und leicht liest, hat der Herausgeber seine Vorgänger benutzt; besonders dankbar erwähnt er W. Jordan, Donner und Hubatsch, welche, jeder in seiner Art, ihm vortreffliche Dienste geleistet haben. Zum Schlufs zeigt er noch, wie er den alten Bestand der „Urmenis“ aus der ganzen Dichtung heraus gewonnen hat.

Digitized by Google

— Ein Beweis dafür, wie auch jenseits der Meere deutsche Dichtung eine Stätte gefunden hat, bringt der Aufsatz von A. Falbisaner, *Das deutsche Lied in der deutsch-amerikanischen Dichtung.* Eine Blütenlese aus dem deutsch-amerikanischen Dichterwalde. (Separat-Abdruck aus „Deutsch-Amerikanische Geschichtsblätter", Jahrgang 2, Heft 2.) Da sieht man, eine wie grofse Macht das deutsche Lied hat und eine wie tiefe Wirkung es tut. — *Liliencrons Gedichte.* Auswahl für die Jugend, zusammengestellt von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Bietet 44 Gedichte. Die Herausgeber haben sich ein Verdienst dadurch erworben, dafs sie in dem (nebenbei bemerkt geschmackvoll ausgestatteten) Büchlein eine Anzahl geeigneter Schöpfungen des geist- und gemütvollen Dichters unserer Jugend zugänglich gemacht haben. Vielfach behandeln dieselben geschichtliche Vorgänge, zum Teil aus früher Vergangenheit, aber zahlreich vertreten ist auch die reine Lyrik, in welcher der Dichter zarte Töne anschlägt und das Herz zu bewegen weifs.

3. Poetik. Metrik.

Von E. Cremer, *Die poetischen Formen der deutschen Sprache,* nach ihrer historischen Entwicklung und ihrem Wesen dargestellt und an zahlreichen Beispielen erläutert. Ein Hilfsbuch für den gesamten Unterricht im Deutschen, erschien Lieferung 1. Das Werk soll 6 Lieferungen umfassen. Berechnet ist es für alle Gattungen von höheren Schulen. Verf. gliedert den Stoff in einen allgemeinen und einen besonderen Teil. In der vorliegenden Lieferung werden von dem ersten Teil nach einer Darlegung des Wesens der Dichtkunst die Mittel derselben behandelt. Verf. geht dann zu den Gattungen der Dichtkunst über, und die erste Lieferung schliefst mit der Darstellung des Wesens der Lyrik und beginnt den Abschnitt „Dramatik". Die Darstellung ist einfach und leicht verständlich. Verf. erläutert das Gesagte so viel wie möglich durch Beispiele. Man darf auf die noch ausstehenden Lieferungen gespannt sein, hoffentlich halten sie, was die erste verspricht. — W. Reuther, *Poetik. Eine Vorschule für Geschichte der deutschen Literatur und die Lektüre der Dichter.* Für höhere Lehranstalten, Lehrerseminarien, Töchterschulen und zum Selbstunterricht, 3. Auflage, umgearbeitet und erweitert von L. Lütteken, ist von uns schon früher in diesen Berichten erwähnt und gewürdigt worden. Es ist ein recht praktisches Büchlein, welches neben der Lektüre hergehen kann. Wenn man es auch schwerlich als Schulbuch einführen wird, so kann man es dem Schüler für sein Privatstudium bestens empfehlen. Ohne sich auf philosophisch-ästhetische Erörterungen einzulassen, behandelt Verf. den Gehalt und die Bedeutung der einzelnen Dichtungsgattungen in einer für den jugendlichen Geist fafslichen Weise. Durchweg sind die Beziehungen der Poetik zur Literaturgeschichte festgehalten und dargelegt. So fördert und unterstützt das Buch das Verständnis der Lektüre und des im Zusammenhange damit zu behandelnden

Digitized by Google

literargeschichtlichen Stoffes. Daher erscheint uns der im Titel gebrauchte Ausdruck „Eine Vorschule für die Geschichte der Literatur und die Lektüre“ weniger geeignet. Handelt es sich doch mehr um ein Mittel zu tieferer Erfassung. — K. Tumlirz, *Die Lehre von den Tropen und Figuren nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik.* Zum Gebrauch für den Unterricht an höheren Lehranstalten, 4., durchgesehene Auflage, ist ein sehr brauchbares, das ganze Gebiet eingehend und gründlich behandelndes Hilfsmittel. Die verschiedenen Arten der Tropen und Figuren werden durch eine erhebliche Zahl sehr geschickt gewählter Beispiele erläutert. Sehr übersichtlich ist ihre Einteilung. Dasselbe läfst sich von der Darstellung der deutschen Metrik sagen, welche u. a. auch sehr eingehend die aus der Poesie der romanischen Völker zu uns übergegangenen Strophenformen behandelt (wie Ritornell, Terzine, Stanze, Glosse, Canzone, Sonett, Ghasel). So haben wir denn auch in diesem Werke ein sehr brauchbares Hilfsbuch, welches jedem gebildeten Leser bestens empfohlen werden kann. — Hierher gehört schliefslich ein Büchlein von C. Harten *Wie lernt man Dichten?* Praktische, leicht fafsliche Unterweisung in Lehre und Beispielen nebst Übungsaufgaben. — Wenn auch Verf. wohl weifs, dafs nicht jeder ein Dichter von Gottes Gnaden sein und werden kann, so mufs doch nach seiner Ansicht selbst der Höchstbegabte in die Gesetze der Poesie eingeführt werden. Er sowohl wie der minder Begabte werden das Buch mit Nutzen lesen. So gibt er denn eine Anleitung, in der er die Mittel des Dichtens darlegt, die Arten der Dichtung erläutert und dann auf die Gelegenheitsdichtung eingeht. Es ist nicht zu leugnen, dafs Verf. manchen praktischen Wink für diejenigen gibt, die sich im Dichten versuchen wollen. Eine eigentliche Anleitung dazu ist ja wohl nicht gut möglich, obgleich immerhin zugestanden werden mufs, dafs eine viel gröfsere Zahl von Menschen als man annehmen sollte, imstande ist, dichterische Versuche zu wagen, die über das Mittelmäfsige hinausgehen. Diese Erfahrung macht man bisweilen bei Schülern der oberen Klassen, wenn man sie zu solchen Versuchen anregt. Wenn dabei auch viel gänzlich Unbrauchbares zu tage gefördert wird, manches hält doch stand und erweist sich geeignet, bei Schulfeierlichkeiten und ähnlichen festlichen Anlässen verwendet zu werden. Auch die hier besprochene Anleitung von Harten wird allen denen, welche eine Art Dichterberuf in sich fühlen, die Sache erleichtern. Allerdings würden sie nicht viel weniger haben, wenn sie irgend eine gute Poetik durchstudieren. An guten Beispielen fehlt es doch auch dort nicht. Überdies sind die besten Beispiele und die beste Anleitung die Schöpfungen unserer grofsen Dichter, sowohl für Inhalt wie für Form.

4. Jugendschriften.

Es ist nicht dringend genug zu empfehlen, dafs man der Jugend eine möglichst geist- und herzbildende Lektüre in die Hand geben soll, wir meinen hier, für den privaten Gebrauch. Bei den Ansprüchen, welche

Digitized by Google

heute der Unterricht im Deutschen stellen mufs, ist umsomehr eine gut geleitete private Lektüre notwendig, denn alles läfst sich in der Schule nicht treiben. Wird man doch sogar eine ganze Anzahl klassischer Dichterwerke der Privatlektüre zuweisen müssen. Aber auch für die Schülerbibliotheken bedarf es einer recht gediegenen Auswahl, und zwar solcher Sachen, die auch das Interesse der Jugend zu erwecken imstande sind. Im Berichtsjahr sind uns drei Bände Erzählungen von H. Hansjakob zugegangen: *Wilde Kirschen.* Erzählungen aus dem Schwarzwald, *Schneeballen, erste Reihe* und *Aus meiner Jugendzeit.* Das erste Bändchen enthält neun Erzählungen, das zweite vier, das dritte schildert in 12 Abschnitten die mannigfachen Verhältnisse und Persönlichkeiten, in denen und unter denen sich der Verf. in seiner Heimat und in seiner Jugend bewegt hat. In allen dreien erfreuen uns gemütvolle Töne. Es ist eine liebliche Kleinmalerei, die uns entgegentritt. Wenn hier auch bestimmte Gegenden mit ihren Sitten und Gewohnheiten in Frage kommen, so haben die Erzählungen doch auf ein ganz allgemeines Interesse vollen Anspruch. Vielfach (so in dem Bande Schneeballen) spielt auch Geschichtliches und Kulturgeschichtliches mit hinein, der Leser wird in Verhältnisse eingeführt, die der Vergangenheit angehören. Besonders anmuten werden den Leser auch die zarten Heimatklänge, welche aus dem Bändchen Aus meiner Jugendzeit entgegentönen.

III. Die Literaturgeschichte.

A. Mayer, *Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte*, für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium, „soll ein Führer auf dem grofsen Gebiet der deutschen Literatur sein, das Verständnis unserer bedeutendsten Dichter fördern und zur Lektüre der hervorragendsten Geisteserzeugnisse anregen". Als Österreicher hat Verf. besonders eingehend auch die österreichischen Dichter behandelt. Ob der Zweck, den das Buch verfolgt, erreicht wird, erscheint fraglich. Es enthält Darstellungen des Lebens der Dichter und von ihren wichtigeren Werken kurze Inhaltsangaben. Wir stimmen dem Verf. nicht zu, wenn er meint, solche Inhaltsangaben seien nicht ein Ballast oder ein Vorwegnehmen der schönsten Freude an den Dichtungen, sondern eine Anregung zur Lektüre. Wir glauben, dafs solche Inhaltsdarstellungen leicht zur Halbheit und Oberflächlichkeit führen können. Nach den jetzt geltenden Anschauungen soll doch die Lektüre im Mittelpunkte stehen, der literargeschichtliche Stoff hat als eine Art Ergänzung dazu zu dienen, so treiben wir denn auch nicht eigentlich Literaturgeschichte, sondern Literaturkunde. Demnach dürfte sich das vorliegende Werk nicht gerade als Schulbuch eignen. Dagegen empfiehlt es sich als Nachschlagebuch sowohl für reifere Schüler als auch für jeden Gebildeten. Zurechtfinden kann man sich in demselben leicht; dazu

Digitized by Google

dient das Register am Schlusse. Belebt wird die Darstellung durch 58 Bildnisse von Dichtern.

S. R. Nagel, *Maturitätsfragen aus der deutschen Literaturgeschichte*, ist für die Verhältnisse in Österreich berechnet, wo bei der Reifeprüfung auch die Literaturgeschichte einen Gegenstand der Prüfung bildet. Die 60 in dem Buch behandelten Fragen führen durch das ganze Gebiet der Literaturgeschichte hindurch. Wir finden in ihnen in Kürze ziemlich den ganzen Stoff behandelt, immer unter Hervorhebung des Wichtigsten. Nach unserem Geschmack finden sich darin allerdings zu viele Namen und Zahlen, was freilich mit dem in Österreich völlig anderen Betriebe der Literaturgeschichte in Zusammenhang steht. Immerhin wird das Büchlein recht anregend wirken, man kann es zur privaten Lektüre den Schülern wohl empfehlen. Sie werden ihre Kenntnis literargeschichtlicher Dinge durch das Heft erweitern und bereichern. Die Darstellung ist im ganzen knapp gehalten, wodurch die Übersicht erleichtert wird. Vermifst haben wir ein Inhaltsverzeichnis. Im Ausdruck sind uns einige Unebenheiten aufgefallen, so z. B. sagt uns die Wendung „Prüfungsstoff aus Deutsch“ nicht sonderlich zu.

Wir nennen im folgenden noch eine Anzahl solcher neuen Erscheinungen, die in das literargeschichtliche Gebiet hineingehören. Ch. Petzel, *Die Blütezeit der deutschen politischen Lyrik von 1840 bis 1850*. Ein Beitrag zur deutschen Literatur- und Nationalgeschichte. Von den im ganzen auf fünf Lieferungen berechneten Werke liegen uns die drei ersten vor. Auf den 326 Seiten, die sie umfassen, finden wir nach einer Einleitung folgende Abschnitte: Der „freie deutsche Rhein“, Hoffmann von Fallersleben, Franz Dingelstedt, Georg Herwegh, Robert Prutz, Ferdinand Freiligrath, Heinrich Heine, Emanuel Geibel, die österreichischen politischen Dichter von 1840 bis 1850 (Anastasius Grün, Nicolaus Lenau, Karl Beck, Franz Grillparzer, Freiherr J. Chr. von Zedlitz, Hermann Rollett, Achtundvierziger Freiheitssänger), deutsch-böhmische Dichter (Moritz Hartmann, Alfred Meifsner, Uffo Horn, Justus Frey), deutsche Tiroler (Hermann von Gilm, Adolf von Pichler, Johann Senn), siebenbürgische Dichter, andere österreichische Dichter, Sebastian Brunner. Auch die noch ausstehenden Lieferungen bringen einen ziemlich reichlichen Stoff. Das Werk mit seinem sehr reichen Inhalt wird unzweifelhaft grofsen Beifall finden. Wir bemerken, dafs die einschlägigen Dichtungen, die zur eingehenden Besprechung gelangen, abgedruckt sind. In doppelter Hinsicht verdient das Buch hohe Beachtung, einmal in literargeschichtlicher, denn wir hatten bisher über die politische Lyrik jener Jahre keine so vollständige Übersicht, und dann in politischer, sehen wir doch hier die Hauptgedanken und Empfindungen, welche Deutschland und Österreich damals bewegten, blicken wir doch in die deutsche Volksseele hinein in jener politisch so wenig befriedigenden Zeit. Was edle Geister damals erstrebten, was aber nicht erreicht werden konnte, das wurde dem deutschen Volke später in herrlichster Weise zu teil. Die Lieder aus den vierziger Jahren, sie

Digitized by Google

spiegeln nicht nur die damals herrschende Unzufriedenheit wieder, sie sind vielfach auch der Ausdruck einer echt vaterländischen Gesinnung. Manche von den Dichtern jener Zeit sahen später das erfüllt, was sie erträumt und ersehnt hatten. Die Darstellung in unserem Buche berücksichtigt nun nicht allein die literargeschichtliche, sondern auch die politische Seite. Die Entwicklung ist fesselnd und anziehend. Das Werk empfiehlt sich in jeder Hinsicht selbst aufs beste. — O. Weddigen, *Literatur und Kritik.* Betrachtungen über die literarischen Zustände in Deutschland, will keine Anklage sein, obgleich nach Ansicht des Verf. der Staat nicht freigesprochen werden kann von Schuld und Unterlassungssünden gegenüber seinen Dichtern und idealen Mächten. In 13 Abschnitten werden dann so manche Mifsstände auf dem in Rede stehenden Gebiete erörtert, denen man sich nicht verschliefsen kann. Nicht zu leugnen ist es, dafs der wahre Dichter selten den ihm gebührenden Lohn erhält, dafs sich der Dilettantismus breit macht und Anerkennung findet, dafs der Zufall oft eine grofse Rolle spielt, dafs die religiösen und politischen Gegensätze in unserem Vaterlande auf die Dichtung lähmend einwirken, dafs besonders die ultramontane Kritik eine freie geistige Regung zu hemmen sucht, dafs auch die Bühne nicht immer ihre Schuldigkeit tut. Diese und noch so manche anderen Übelstände behandelt Verf. in seiner interessanten Schrift, die jeder Gebildete gern lesen wird. — H. Fischer, *Der Neuhumanismus in der deutschen Literatur* (Rektoratsrede, zum Geburtsfeste des Königs von Württemberg am 25. Februar 1902 an der Universität Tübingen gehalten), zeigt zunächst den Unterschied zwischen dem alten Humanismus und dem neuen und weist dann nach, wie sich die Keime des Neuhumanismus schon in den sechziger Jahren des achtzehnten Jahrhunderts gezeigt haben. Hierher gehören die Namen Winckelmann, Herder, Heinse, weiterhin Schiller, Hölderlin. Mag hier und da auch eine gewisse Einseitigkeit in der Verehrung des Griechentums gelegen haben, der Verf. erklärt doch mit vollem Recht, dafs viel Wahres, Grofses, Ewiges in ihr gewesen sei. Wir empfehlen den gedankenreichen Aufsatz, der die Literaturentwicklung in eigenartiger Weise beleuchtet, angelegentlichst.

A. Ohorn, *Altdeutscher Humor. Beiträge zur Kenntnis der älteren deutschen Literatur,* weist in fesselnder Darstellung nach, welche Fülle von Humor in der älteren deutschen Dichtung vorhanden ist, und zwar in Novellen, Schwänken, Volksbüchern, Fastnachtsspielen und Volksliedern. Man mufs für denselben zunächst das richtige Verständnis haben; es kann bisweilen scheinen, als sei er roh, unflätig und unsittlich. Wenn man jedoch die Sache vom richtigen Standpunkte aus und mit Rücksicht auf die früheren Zeitverhältnisse beurteilt, dann wird man sich mit dem scheinbar Unpassenden aussöhnen. Das Buch ist in doppelter Beziehung zu empfehlen, einmal als eine sehr dankenswerte literargeschichtliche Studie und sodann als ein Quell rechter Erheiterung. Man wird sich durch seinen Inhalt belehren und zugleich daran recht erfreuen.

Digitized by Google

W. Bode, *Goethes Lebenskunst,* 2. Auflage, behandelt seinen Gegen stand nach folgenden Gesichtspunkten: 1. Wohnung und Besitz. 2. Äufser Erscheinung und Verhalten gegen Fremde. 3. Verhältnis zu Höherstehen den und Untergebenen. 4. Die Mahlzeiten und der Wein. 5. Gesundheits pflege und Krankheiten. 6. Geselligkeit. 7. Männerfreundschaften 8. Der Frauenfreund. 9. Der Ehemann. 10. Das Schaffen. 11. Ei Lehrer des Lernens. 12. Kämpfe. 13. Frömmigkeit. — Man sieht, e werden alle Verhältnisse berührt, die überhaupt in Betracht kommen. Da gleich bei seinem ersten Erscheinen mit grofsem Beifall aufgenommen Buch ist ein vortreffliches Hilfsmittel zu einer genaueren Kenntnis de grofsen Dichters. Ein gründlicher Kenner desselben hat es geschrieben und läfst uns darin einen tiefen Einblick in die gesamte Lebensauffassung Goethes auf den verschiedensten Gebieten tun. Die Persönlichkeit des Dichters tritt uns hier so recht lebendig vor das geistige Auge. Das Buch ist eine vortreffliche Ergänzung zu einer Schilderung seines Lebens Ein wie eingehendes Studium Verf. zu seinem Werke hat unternehmen müssen, sieht man auf jeder Seite. Die mannigfachsten Quellen hat er benutzt, so u. a. reichlich auch die Briefwechsel und die überlieferten Gespräche. So hat der Stoff mit Mühe zusammengetragen werden müssen. Auch seine Sichtung ist eine nicht unerhebliche Arbeit. Es kann nicht zweifelhaft sein, dafs die Schöpfung des Verf. allen Goethefreunden sehr willkommen sein wird. — Die in Cottas Bibliothek der Weltliteratur früher begonnene Ausgabe *Goethes Briefe,* ausgewählt und in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausgegeben von E. v. d. Hellen, hat im Berichtsjahr in einem zweiten Bande eine Fortsetzung erhalten, welche Goethes Briefe aus den Jahren 1780 bis 1788 enthält. Die Briefe tragen die Nummern von 268 bis 514. Die unter dem Text befindlichen Anmerkungen unterrichten den Leser über alles Sachliche und über persönliche Verhältnisse, die zu erklären erforderlich erschien. Gerade bei Briefen sind solche Erläuterungen von grofser Wichtigkeit. Besonders ist auch ein Einblick in den Briefschatz eines so hervorragenden Mannes für seine genauere Kenntnis von Wert. Die Cottaschen Bände aus der hier genannten Sammlung empfehlen sich sowohl durch ihre gute Ausstattung wie ihre Wohlfeilheit. — Ein ähnliches Unternehmen ist *Goethe-Briefe,* herausgegeben von Ph. Stein, Band I *Der junge Goethe* 1764 bis 1775. Dieser umfafst 162 Briefe, Goethes Jugendbildnis und die Handschrift seines ersten erhaltenen Briefes. Der Herausgeber spricht sich sehr richtig dahin aus, dafs die Kenntnis der Briefe Goethes nicht auf die Fachkreise beschränkt bleiben dürfe. Hier in den Briefen erkenne man so recht, „wie eigenartig Leben und Dichten sich bei ihm in eins verschlungen". Man kenne Goethe nicht, wenn man seine Briefe nicht kenne. Der Goethesche Briefschatz müsse zum Gemeingut des deutschen Volkes werden. Auch in dieser Ausgabe, die ebenso wie die vorhin erwähnte dazu geeignet ist, die Kenntnis der Goethe-Briefe weiteren Kreisen zugänglich zu machen, werden durch Anmerkungen alle per-

Digitized by Google

sönlichen, literarischen Beziehungen erläutert und alles erklärt, was zum Verständnis erforderlich ist. — Wir schliefsen hieran eine Erwähnung und kurze Betrachtung einer Anzahl literargeschichtlicher Einzelschriften über dichterische Persönlichkeiten und ihr Schaffen. — *Studien zur Lyrik Chamissos* von H. Tardel. Verf. will versuchen, an Abschnitten aus der mehr objektiven Lyrik die Auffassungsart und Gestaltungskraft des Dichters zu ermitteln. Seine in neun Abschnitte sich gliedernde Abhandlung ist ein interessanter Beitrag zum Verständnis Chamissos. Wir lernen ihn als einen politischen Zeitdichter im besten Sinne des Wortes kennen. Verf. verfolgt dies an einer ganzen Reihe von seinen Gedichten. Übrigens ist diese willkommene Gabe nicht die erste, welche uns der Verf. über Chamisso beschert hat. — *C. D. Grabbe* von O. Nieten ist eine aus Anlafs des 100. Geburtstages des Dichters erschienene Schrift, die sein Leben darstellt und in seine wichtigsten Dichtungen einzuführen bestimmt ist. Es soll breiten Schichten zur Förderung des Verständnisses eines Mannes dienen, den man mit vollem Recht einen echt nationalen nennen kann. — Lenaus 100. Geburtstag veranlafste die Herausgabe zweier Schriften: *Lenau als Naturdichter*, literarhistorische Abhandlung dem Andenken Lenaus zu seinem 100. Geburtstage 13. August 1902 gewidmet von Th. Gesky, und *Nicolaus Lenau*, eine Gedächtnisschrift zu seinem 100. Geburtstage verfafst von F. Lampadius. Die ausführlichere Abhandlung Geskys schildert den Dichter nach der im Titel bezeichneten Seite unter Anführung einer grofsen Zahl von Stellen aus seinen Gedichten und zeigt daran, wie lebhaft und eigenartig sein Naturgefühl war; das letztere Heftchen schildert den Lebensgang und das Schaffen des Dichters in grofsen Zügen. — *J. M. R. Lenz, Verteidigung des Herrn Wieland gegen die Wolken von dem Verfasser der Wolken* (1776), herausgegeben von E. Schmidt, vermittelt einen Einblick in das Verhältnis von Lenz zu Wieland und nicht nur in dieses, sondern auch in die ganze Zeit des Sturmes und Dranges, in der Lenz eine so bedeutende Rolle spielte. Als Beilagen fügt der Herausgeber hinzu: 1. Aus der Handschrift des „Pandaemonium Germanicum“ und 2. Aus den „Meynungen eines Layen“. Eine literargeschichtliche Einleitung unterrichtet über Anlafs und Absicht der Schriften. — Zwei kleine Schriften behandeln den bekannten Romanschriftsteller Wilhelm Raabe, die eine ist von W. Jensen (*Moderne Essays zur Kunst und Literatur*, herausgegeben von H. Landsberg), die andere von E. Wolff unter dem Titel *Wilhelm Raabe und das Ringen nach einer Weltanschauung in der neueren deutschen Dichtung.* (Vortrag, gehalten im Berliner Zweigverein des Evangelischen Bundes.) Das erstere Heftchen enthält eine von einem Jugendfreunde liebevoll geschriebene Würdigung des gemütvollen Schriftstellers, die ein Angebinde zu seinem 70. Geburtstag darstellt, das letztere würdigt ihn als echt deutschen und christlichen Dichter und läfst uns einen Blick in sein kindlich reines Herz tun. — Zwei uns vorliegende Schriften handeln über Shakespeare, J. Cserwinka, *Shakespeare und die Bühne*, und H. Opitz

Digitized by Google

William Shakespeare als Charakterdichter zur Anregung edeln Kunstsinns dargestellt. Die erstere behandelt eine Anzahl von Auftritten und Gestalten aus Shakespeareschen Stücken hinsichtlich ihrer Aufführung und ihres Auftretens auf der Bühne. Mit grofsem Interesse wird man das ganze Schriftchen, namentlich aber solche Abschnitte daraus lesen, welche schwieriger zu verstehende Gestalten behandeln, so z. B. VI die Hexen im Macbeth und VII die Schauspieler im „Hamlet". Das Buch ist sehr geeignet, das Verständnis Shakespeares zu fördern und eindringlicher zu machen. Opitz geht in seinem Schriftchen davon aus, dafs Shakespeare in jeder seiner Tragödien eine Leidenschaft sich ausleben läfst (so in Romeo und Julie, in Macbeth, Othello, König Lear u. a.). Dann zeigt er, wie Hamlet ein Held des Humors ist, der auf einer erhabenen Stimmung ruht, welche mit der gemeinen Wirklichkeit in Konflikt gerät, jenes echten Humors, der aus der Betrachtung der verkehrten Welt entsteht, des Mifsverhältnisses der Erscheinungswelt zu ihrem Wesen. König Lear wird dargestellt als die Tragödie des Kindesundankes und des Triumphes der Verkannten, Othello als die Tragödie der Eifersucht. Auch hier haben wir einen schätzenswerten Beitrag zur Erkenntnis Shakespeares, der psychologisch von grofsem Interesse ist. — *Scheffel, ein Dichterleben* von J. Prölss, ist als eine sehr dankenswerte Gabe zu bezeichnen, welche uns das Leben und Wirken des gemüt- und humorvollen Dichters, der zu den Lieblingen des deutschen Volkes zählt, eingehend liebevoll schildert. Wir sehen hier, wie die uns lieb gewordenen Gestalten der Scheffelschen Dichtungen sich im Geiste ihres Schöpfers gestaltet haben, woher er den Stoff für seine Lieder entnommen, was ihn von seiner frühesten Jugend an innerlich bewegte. Wir sehen, wie er lebte und dichtete, wie sein Leben ein stetes Dichten war, welche Beziehungen mit anderen Geistern er hatte und pflegte. Diese „Volksausgabe" des Prölssschen Werkes umfafst 25 Bogen, die ursprüngliche hatte sogar 42 Bogen umfafst. Bei der Fülle des ihm vorliegenden Stoffes, zu dem u. a. auch Stellen aus Briefen und anderen Schriftstücken gehören, ist das ganz erklärlich. Diese weniger umfangreiche Ausgabe bietet das Lebensbild ohne die genauere Anführung der Quellen. Möge das Buch an seinem Teile dazu beitragen, dafs das deutsche Volk immer tiefer eindringe in die Dichtungen eines seiner echt nationalen Sänger! Es eignet sich dazu in hervorragender Weise. — *Adalbert Stifters Leben und Dichten* von R. Holzer, ein Separatabdruck des Vorwortes aus Stifters Werken, erschienen im Verlage von E. Mareis in Linz, ist ein zur Erinnerung an die Enthüllungsfeier am 24. Mai 1902 erschienenes Schriftchen; es zeichnet mit inniger Versenkung in die Eigenart dieses so bedeutenden österreichischen Dichters, der weit über seine Heimat hinaus reiche Anerkennung gefunden hat, sein Lebensbild und kennzeichnet sein Schaffen. Eine Anzahl von Stifters Briefen, die der Verf. hinzugefügt hat, lassen uns einen noch tieferen Einblick in sein Gemütsleben tun. Das Heftchen ziert eine Abbildung des Stifterdenkmals in Linz, des Denkmals am

Digitized by Google

Plöckenstein und des Plöckensteiner Sees (Schauplatz des „Hochwald“). — *Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere die moderne Lyrik* von A. Grofskopf (Pädagogisches Magazin, Heft 168), will den in den dichterischen Schöpfungen sich zeigenden Niederschlag der Zeitströmungen, das sich darin offenbarende Ringen und Streben der Zeit für den Lehrer und Erzieher schildern, da er dessen ganz besonders bedarf, weil er dazu berufen ist, die Jugend in den unermefslichen Schatz der deutschen Nationalliteratur einzuführen. Er schildert nun die Lyrik etwa der letzten 15 Jahre, die als eine Art von Sturm- und Drangzeit erscheint. Wir lernen sie da nach ihren Hauptrichtungen und Strömungen kennen, in ihrem Pessimismus, nach ihrem ästhetischen Standpunkt, der Natur und Wahrheit sein soll, aber auf die Wirklichkeit hinauskommt; wir sehen, einen wie breiten Raum in ihr die sozialdemokratischen Ideen einnehmen. Das Gebiet der Lyrik ist erweitert, aber nicht zum Vorteil der Poesie. Einige Dichter dieser neuen Sturm- und Drangzeit betrachtet der Verf. näher. Das Heftchen ist ein praktischer Führer durch das Gebiet der deutschen Lyrik der Gegenwart. Neben den vorhin erwähnten Schattenseiten derselben, zeigt es auch Licht und weist auf solche Erscheinungen hin, die wertvoll und bleibend sind. — *Hermann Sudermann* von H. Jung zeigt, wie der Dichter vom Roman zum Bühnenstück überging und schildert einige seiner Werke nach ihrer Entstehung und in ihren Gestalten mit ihren Vorzügen, aber auch mit ihren Fehlern und Gebrechen. Sudermann ist nach des Verf. Darstellung eben ein starkes Theatertalent, aber er wird keine Bedeutung behalten, weil er weder ein eigentümliches Bild seiner Zeit gegeben hat noch in höherem Sinne lebenswahre Gestalten hinzustellen vermochte. — Endlich erwähnen wir hier noch K. L. Leimbach, *Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart,* 9. Band, 1. Lieferung, enthaltend Fritz Reuter, Wilhelm Reuter, Julius Riffert, Emilie Ringseis, Anna Ritter, Karl Gottfried Ritter, Paul Ritter, Emil Rittershaus, Heinrich Wilhelm Rocholl, Hermann Rocholl, Julius Rodenberg, Friedrich Roeber, Hermann Friedrich Römpler, Robert Röfsler, Friedrich Wilhelm Rogge und Marie Freifrau von Reitzenstein. Die Einrichtung dieses verbreiteten Werkes ist bekannt. Der Herausgeber schildert das Leben der dichterischen Persönlichkeiten und bringt Proben ihrer Schöpfungen. So haben wir eine Geschichte der neuesten Literatur in Einzelbildern.

IV. Aufsatz.

1. Allgemeines.

H. Schiller, *Der Aufsatz in der Muttersprache. Eine pädagogisch-psychologische Studie.* II. Der Aufsatz im 4. bis 8. Schuljahre (Alter 9 bis 14 Jahre) geht von einem geschichtlichen Rückblick aus, welcher lehrt, wie der deutsche Aufsatz in früheren Zeiten im Argen lag. Übrigens hing

Digitized by Google

der deutsche Unterricht aufs engste mit dem lateinischen zusammen; das Deutsche der lat. Übungsbücher war ganz latinisiert. Erst allmählich, als man in jenen nicht allein Einzelsätze bot, wirkte dies auch auf den deutschen Stil ein. Die Lehrpläne von 1901 bestimmen, dafs von V an (nicht wie früher im 2. Halbjahr dieser Klasse) „schriftliche Nacherzählungen" gemacht werden sollen. Natürlich wirken hier noch die Übelstände, welche man gewöhnlich in diesem Alter beobachtet, vor allem die Wortarmut. Die Vorstellungen sind oft sehr allgemein. Erst allmählich überwacht und kontrolliert der Verstand den Zusammenhang der Vorstellungen; das Gedächtnis erstarkt und erweitert den Gedankenkreis. Die Pflege des Gedächtnisses ist sehr wichtig für die ganze Entwickelung. Die Phantasiegebilde bleiben jedoch schwerfällig, weil sie nicht genügend durch die Erfahrung unterstützt werden. Daraus erwächst für die Schule die Aufgabe, „durch gröfsere Ansammlung von Erfahrungstatsachen und ständige Übungen die schöpferische Form der Phantasie rascher und umfangreicher zu machen". Dabei hat der Lehrer nach Ansicht des Verf. zuerst die Form der Darbietung zu beachten, also die sorgfältige Auswahl der Sprache. Vom 6. Schuljahre könne man einen auffallenden Fortschritt im Gebrauche der abstrakten Begriffe beobachten. Bei der Lösung der schwierigen Frage müsse man der allgemein psychologischen Tatsachen stets eingedenk bleiben. Der Gedankenkreis und seine Bildung sei für den Inhalt der Aufsätze die unumgängliche Bedingung und Voraussetzung, aber auch für den Ausdruck. Bei jeder Spracherlernung komme es in letzter Linie auf die Erweckung eines mehr oder weniger sicheren Sprachgefühls an. Dieses werde im 4. und 5. Schuljahre in der Hauptsache durch das Ohr gefördert, aber auch durch die theoretische Betrachtung der Musterstücke. Dabei müsse aber auch der Sinn für die Erfassung der Gedankenreihen geübt werden durch elementares Disponieren und die Bezeichnung der logischen Verbindung der einzelnen Teile. In der Volksschule, die hinsichtlich der Aufsatzübungen andere Grundsätze beobachte und andere Ziele verfolge, werde der Aufsatzunterricht vom 6. bis 8. Schuljahre zu Ende geführt. In ihr überwiege das konkrete Denken. Diesem konkreten Denken entsprechen konkrete Aufgaben für die Aufsätze. Denkende Betrachtungen könne man in der Volksschule selbst auf der obersten Stufe nicht verlangen. Unter den Aufgaben weist Verf. der Beschreibung einen weiten Raum zu; daneben seien freier gestaltete Erzählungen eine angenehme Abwechslung. Der Aufsatz in der höheren Schule unterliege denselben allgemeinen seelischen Bedingungen wie in der Volksschule. Es unterliege aber keinem Zweifel, dafs der Unterricht namentlich in den alten Sprachen auf die Ausdrucksfähigkeit in der Muttersprache sehr günstig einwirken könne; jetzt wirke er allerdings geradezu schädigend, weil das Endziel die Übertragung in das Lateinische sei. Überhaupt schädige der fremdsprachliche Unterricht schon von den untersten Stufen an die Ausbildung in der Muttersprache, so in der Wortstellung, der Satzstellung usw. Das dringe denn auch in die Aufsätze der Schüler ein. Nach einer

Digitized by Google

genaueren grammatischen Behandlung der fremdsprachlichen Sätze müsse dann schliefslich eine gute sprachliche Übertragung eintreten; dies sei leider nicht immer der Fall. Erst mit dem Falle der lateinischen schriftlichen Zielleistung könnten die alten fremden Sprachen ihre Wirkung auch auf den deutschen Unterricht und namentlich auf den deutschen schriftlichen Ausdruck zu üben im stande sein. Die Aufgaben könnten in VI und V (Verf. ist für einen möglichst frühen Beginn der Aufsatzübungen) nicht viel anders gewählt werden als in der Volksschule, da hier wie dort das Lesebuch mafsgebend sein müsse. Im 2. Halbjahr der V könne man vielleicht schon Versuche mit kleinen Arbeiten machen, die sich an ein gelesenes und behandeltes Stück der fremdsprachlichen Lektüre anschliefsen. Diese Arbeiten (und das gelte auch für IV und III) müfsten allerdings sehr sorgfältig vorbereitet werden. Theoretische Auseinandersetzungen über die verschiedenen Darstellungsweisen seien für die Schule völlig wertlos; auf der unteren Stufe müfste man sie als eine didaktische Taktlosigkeit bezeichnen. In der höheren Schule solle man noch viel mehr als in der Volksschule die Forderung verwirklichen, dafs jede Stunde zugleich eine deutsche Unterrichtsstunde sein solle. Im allgemeinen sei die Zahl der kleinen und gröfseren deutschen Darstellungen auf unseren höheren Schulen viel zu gering. Stütze und Lehne des Aufsatzes müsse in V und IV, sowie auch auf der nächsten im allgemeinen das Lesebuch sein. Es müsse das Vorlesen bei geschlossenem Buche häufig geübt werden. Diese Übung hält Verf. trotz der in den höheren Schulen besseren Unterstützung durch Haus und Umwelt für nötig wegen der Irreleitung durch den fremdsprachlichen Unterricht. Überdies seien Rechtschreibung und Zeichensetzung fleifsig zu üben. Auf stilistischem Gebiete seien die Schüler anzuleiten, selbst zu finden und in ihr Sprachgefühl das gewöhnlichste Gesetz des Dichterischen und jeder wirksamen Darstellung überhaupt aufzunehmen, die Wirkung durch den Gegensatz. Die Aufsatzstoffe müfsten sämtlich aus dem Unterricht hervorgehen. Es sei nicht notwendig, dafs das Lesebuch allein den Stoff liefere. Die Erzählung eigener Erlebnisse passe wohl noch nach IV, in III sei sie nicht mehr angebracht, weil der Schüler dieser Klasse in dem zurückhaltenden Alter stünde, in dem der junge Mensch Fremden, ja selbst den Angehörigen nicht gern einen Einblick in sein Innenleben gestatte. Eher biete der fremdsprachige und der Geschichtsunterricht Stoffe. Gewinnreich könnten kurze Auszüge aus gröfseren Lesestücken sein, wenn der Schüler hierbei dazu gelange, wirklich das Wesentliche von dem Zufälligen zu scheiden. Eine Steigerung würde dabei dadurch möglich sein, dafs der Quartaner den Wortlaut der Urschrift verwenden müsse, der Untertertianer noch dürfe, der Obertertianer nicht mehr dürfe. An die Verbesserung der Aufsätze solle man mit sehr geringen Erwartungen herangehen, denn es sei so gut wie ausgeschlossen, dafs sie bei der Mehrzahl der Schüler wirklich befriedigend ausfallen, sobald die Leitung des Lehrers sich mehr und mehr zurückziehe und beschränke. Man müsse bei den Arbeiten, namentlich auf der zweiten

Digitized by Google

Stufe, einen zu grofsen Umfang zu verhüten suchen. Wenn man bei Hausaufsätzen etwa 3 bis 4 Tage nach Stellung der Aufgabe von den Schülern den Nachweis einer Stoffsammlung verlange, 1 bis 2 Tage nachher eine Gedankenordnung, 3—4 Tage vor Ablieferung der Arbeit einen fertigen Entwurf, so könne wenigstens ein Teil der aus Übereilung und Ermüdung entspringenden Fehler fern gehalten werden. Eine gegenseitige Verbesserung der Entwürfe im Unterricht werde noch die meisten Fehler, die etwa noch stehen geblieben seien, beseitigen und so dem Lehrer die Durchsicht erleichtern. Es empfehle sich, stets einige bessere Entwürfe laut und langsam vorlesen zu lassen, um das Sprachgefühl der schwächeren Schüler richtig zu leiten. — Alles in allem dürfe man, und das sei das Schlufsergebnis der Untersuchung, von der Methodik gerade bei den Aufsätzen nicht mehr erwarten, als sie leisten könne. Man könne den Sprachschatz der Schüler methodisch vermehren, wenn man die Büchersprache zu diesem Zwecke bewufst und in systematischem Vorgehen verwende und die Erwerbung des Büchersprachschatzes nicht dem Zufalle überlasse. Die Steigerung und Bildung des Gedankenschatzes hänge von dem wachsenden geistigen Wissen und Können ab, sowie von der Vermehrung der Vorstellungen und Vorstellungsbeziehungen. Auch das Sprachgefühl für die Büchersprache und ihre Gesetze könne man nicht nach seinen Absichten schaffen und erhöhen, sondern auch dieses Wachstum bedürfe der Zeit und hänge mit der Entfaltung der aktiven Phantasie und der Klärung der höheren Gefühle in sich zusammen. So viel sei sicher, dafs der deutsche Unterricht eine breitere Stelle im Lehrplane gewinnen müsse, wenn er wesentlich dazu beitragen solle, das Sprachgefühl für die Buchsprache zu schaffen und zu stärken. Der zur sprachlichen Behandlung bestimmte Lesestoff könne nicht in dem bisherigen Umfange beibehalten werden, weil es nicht möglich sei, in 2 Wochenstunden diesen sprachlich so gründlich zu behandeln, dafs daraus für das Schreiben wirkliche Förderung erwachse. — Wir haben aus den gedankenreichen und treffenden Ausführungen des Verf. nur die wichtigsten Punkte hervorheben können. Eine genauere Durchsicht der kleinen Schrift ist dem Lehrer des Deutschen sehr zu empfehlen. Das erste Heft (die Anfänge des Aufsatzes im 3. Schuljahre) wird empfohlen M. 124 f. Von demselben Verfasser rührt der kleine Aufsatz *Aus unseren Lehrbüchern* her, BbG. Jahrg. 38, S. 64 ff., 368 ff. Bei Naumann sei die Chrie (ferro nocentius aurum) Musterbeispiel. Schon die Teile der Chrie seien anstöfsig. Auch sonst finde sich viel Verfehltes. Auch in Ullrichs deutschen Musteraufsätzen findet er manches zu beanstanden. — Während Schiller den Aufsatz im allgemeinen behandelt, spricht A. Heintze, *Der deutsche Aufsatz in höheren Schulen*, Zeitschr. f. deutschen Unterricht, Jahrg. 16, S. 48 ff. über die in den deutschen Arbeiten zu benutzenden Stoffe, und zwar für die oberen Klassen. Zunächst seien die Aufgaben an die deutsche Lektüre anzuschliefsen. Aus der ersten klassischen Zeit werden Stoffe aus dem Nibelungen- und Gudrunliede, aus Walther von der Vogelweide empfohlen; aus der zweiten aus

Digitized by Google

Klopstock (namentlich den vaterländischen Oden), Lessing (daran schliefst sich die Empfehlung von beschreibenden Aufsätzen nach Gemälden), Herder, Goethe (Dramen, Hermann und Dorothea), Schiller (Balladen, kulturgeschichtliche Gedichte, Dramen), Uhland (Balladen), Chamisso (zu empfehlen nicht nur wegen seiner deutschen Gesinnung und treuen Anhänglichkeit an Deutschland, sondern auch wegen des weiten geographischen Gesichtskreises, den seine Gedichte umspannen; dies sei bei der neueren deutschen Kolonial- und Weltpolitik eine notwendige Ergänzung zu der klassischen Dichtung). Dazu müfsten Aufgaben aus Homer und der griechischen Tragödie kommen. Aber man solle die Aufgaben nicht allein aus der Literatur schöpfen. Auch Geschichte, Erdkunde, Naturwissenschaft enthielten Stoffe in Fülle. Ziehe man sie heran, so werde das Deutsche auch mehr, was es doch sein solle, Mittelpunkt des gesamten Unterrichts. Aus den genannten Gebieten bringt Verf. auch eine ganz beträchtliche Anzahl von recht geeigneten Aufgaben zu deutschen Aufsätzen bei. Vor allem, so schliefst er seine sehr lesenswerten Erörterungen, werde immer der nationale Gesichtspunkt beachtet werden müssen. Sei doch eine gröfsere Pflege des Deutschen erforderlich, um eine echte, tief begründete Liebe zum Vaterlande, zur deutschen Sprache und Nationalität in der Jugend zu erwecken und ausreichend zu stärken. Schliefslich empfiehlt er als auf dem Gebiete der Sprache besonders förderlich Aufgaben über sinnverwandte Ausdrücke. — P. Schwartzkopff, *Vier Thesen über die Frage: Nach welchen Gesichtspunkten ist der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen zu beurteilen?* Zeitschrift für den deutschen Unterricht, Jahrg. 16, S. 557 ff. stellt 1. fünf objektive Hauptgesichtspunkte auf für die Beurteilung: a) den sachlichen, stofflichen oder psychologischen, b) den logischen, c) den sprachlichen, d) den ästhetischen, e) den mechanischen, f) den sittlichen. Zu a gehöre die Vollständigkeit und Fülle des Stoffes, zu b die Richtigkeit der Auffassung der Aufgabe, der Sachgemäfsheit der Einteilung, die Richtigkeit der Begriffsbestimmung überhaupt und die folgerichtige Gedankenentwickelung, zu c die Sprachrichtigkeit, zu d die Formvollendung des Ausdrucks und Geläufigkeit des Stils, zu e die Richtigkeit der Schreibung und Sorgfalt der Schrift, zu f die Gesinnung, in welcher der Aufsatz geschrieben sei. Leitsatz 2 führt aus, dafs, um diesen Gesichtspunkten Angemessenes leisten zu können, vom Schüler subjektiv normales Vorstellen, Denken und Darstellen erfordert werde. Nach Leitsatz 3 hat der Aufsatz das Ziel, dafs der Schüler denken und sprechen lerne (untere Klassen) oder dies annähernd (obere Klassen) oder wirklich könne (Abgangsprüfung), also in seinem Kreise richtig urteile und das Urteil richtig ausdrücke. Daher sei bei der Wertbeurteilung des Aufsatzes der oberen Klassen der Hauptnachdruck auf den logischen und sprachlichen Gesichtspunkt zu legen. Nach Leitsatz 4 ist die Entscheidung schwierig, ob ein Aufsatz noch oder nicht mehr genüge. Das Urteil sei nicht einseitig etwa unter dem logischen oder einem anderen Gesichtspunkt, sondern so zu fällen, dafs die Gesamtleistung in Betracht gezogen

Digitized by Google

werde. Die Antwort auf die Frage, ob ein Mangel erheblich sei od nicht, sei natürlich bis zu einem gewissen Grade stets subjektiv; zulet hänge sie von der Persönlichkeit und Lehrerfahrung des Lehrers ab. Zu Schlusse äufsert sich Verf. eingehender über seine beiden letzten Lei sätze Sein Aufsatz erscheint uns als ein sehr beachtenswerter Beitra zur Klärung einer wichtigen Frage.

2. Die stilistische Seite des Aufsatzes.

J. Boock, *Deutsche Elementarstilistik.* Nach den Grundsätzen d Typenbildung für die Unter- und Mittelklassen höherer Schulen, für Pr parandenanstalten, Fortbildungs- und Fachschulen, ist aus der Überzeugu des Verf. hervorgegangen, „es könne eine psychologisch begründete El mentarstilistik nur auf der Grundlage des Lehrtypus geschaffen und natu gemäfs aufgebaut werden". „Das Lehrziel wird in einer Vereinigung d materialen und formalen Prinzips der Aufsatzbildung aufgezeigt, jedoc so begrenzt, dafs dieses (besonders für die Stiltechnik) als das primär jenes aber als das sekundäre Element nachgewiesen wird." Der übe geordnete Zweck sei, die Schreibfähigkeit zu entwickeln; als neben- nich untergeordneter Zweck ergebe sich das Inhaltliche. Er stelle die no wendige Pflege der ethischen Bildungselemente durch die Aufsatzlehre da Das ethische ebenso wie das praktische Ziel sei nur erreichbar nach de Prinzip der Anlehnung, d. h. das stilistische Verwerten der analytisc und synthetisch durchgearbeiteten Denkstoffe aus der Lektüre, daneb auch aus anderen Disziplinen. Das Buch gliedert sich nun derartig, daf zunächst die Grundprinzipien der Aufsatz- und Stilbildung dargestellt wer den, sodann eine Aufsatzvorschule der Unterstufe geboten wird, dann di Aufsatzpropädeutik in den Tertien, darauf Lehrproben als Anschauungs mittel für die Lehrweise (für Sexta und Quinta, Quarta, die Tertien). S wird ein Stufengang dargestellt, immer an typischen Beispielen erläutert un nachgewiesen. Wir finden in den Lehrproben berücksichtigt die Stoffgewin nung, die Durcharbeitung des Denkstoffs, die Behandlung der Formenschön heit. Alles stellt sich naturgemäfs für die verschiedenen Stufen verschiede dar. Das Werk verrät, wie die übrigen von uns bereits früher in diese Berichten erwähnten desselben Verfassers, den scharfen Denker wie de praktischen Schulmann, der die Bedürfnisse der Schule gründlich kennt. Es ist ein sehr beachtenswertes Hilfsmittel für die Aufsatzlehre, das de Lehrer mit grofsem Nutzen studieren wird. Boocks Sprachästhetik finde wir neuerdings anerkannt ZlS. 1902, 184. ZG. 56, 649 ff. PA. 44, 562 f., seine Methodik des deutschen Unterrichts Gm. 20, 540. — Heintzes *Deutscher Sprachhort. Ein Stilmusterbuch.* PW. XII, S. 12 f. behandelt die Bedeutung dieses Werkes, auf welches auch wir bei dieser Gelegenheit die Aufmerksamkeit wieder hinlenken möchten. H. empfiehlt eine Be schränkung des lat. Unterrichts; dann würde für das immer noch stief mütterlich behandelte Deutsch Raum gewonnen werden können. — Th. Matthias, *Aufsatzsünden.* Warnende Beispiele zu Nutz und Frommen

Digitized by Google

der deutschen Schuljugend und zur Ersparung vieler roter Tinte gesammelt und erläutert, 2. verbesserte Auflage, behandelt eine grofse Anzahl grammatischer und stilistischer Verfehlungen, die meist in den Aufsätzen der Schüler vorzukommen pflegen. Auch die Rechtschreibung findet die gebührende Beachtung. Das praktische kleine Heftchen kann den Schülern sehr wohl empfohlen werden. — Erwähnt sei, dafs die von uns früher erwähnte Schrift A. Rothe, *Über den Kanzleistil* jetzt bereits in 12. Auflage herausgegeben ist. Verf. zeigt bekanntlich in diesem Heftchen die Mängel und Schwächen des Kanzleistils; er scheint als Verwaltungsbeamter in hervorragender Stellung besonders dazu geeignet. — Das früher wiederholt gewürdigte Buch O. Schröder, *Vom papiernen Stil* ist neuerdings in 5. durchgesehener Auflage erschienen. Wir begnügen uns, auf das zu verweisen, was wir bereits darüber gesagt haben: es wird hier eine ganze Anzahl augenfälliger stilistischer Mängel erörtert und gegeifselt. Verf. berührt sich mit K. Hildebrand in der Forderung: „Das Hauptgewicht im deutschen Sprachunterricht sollte auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden, nicht auf die geschriebene und gesehene."

O. Weise, *Musterbeispiele zur deutschen Stillehre.* Ein Handbüchlein für Schüler, geht davon aus, dafs der schriftliche Ausdruck und der mündliche Sprachgebrauch der Schüler, namentlich von drei Seiten ungünstig beeinflufst werde: 1. durch die Umgangssprache, 2. durch die fremdsprachlichen Schriftsteller und 3. durch die Kanzleisprache. Jenen Übelständen versucht Verf. entgegenzuwirken, indem er eine grofse Zahl von Beispielen, die nach bestimmten Gesichtspunkten geordnet sind, dem Schüler warnend und belehrend vorhält. Diese Gesichtspunkte sind A. Übereinstimmung im Kasus, B. Beziehung, C. Zusammenfassung, D. Neigung zu häufen, E. Gebrauch einiger Fürwörter, F. Zum Gebrauch der Präpositionen, G. Zum Gebrauch der Tempora und Modi, H. Vorzug des Zeitworts vor dem Hauptwort, J. Nebensatz für Hauptsatz oder Glied eines Hauptsatzes, K. Anhang (Einiges aus der Wortbiegung, Gebrauch des Kommas).

3. Der Stoff des Aufsatzes. Gedankenordnung.

Wenn wir oben bereits zum Teil die Frage erörtert fanden, aus welchen Gebieten der Stoff für die deutschen Aufsätze zu entnehmen sei, erübrigt uns hier die Anführung bezw. Besprechung der in der letzten Zeit erschienenen Stoffsammlungen. Adler, *Der deutsche Aufsatz im Dienst der Heimatkunde,* LL. 1902, Heft 3, S. 55 ff. will durch den Aufsatz möglichst auf Entwickelung und Belebung des vaterländischen Sinnes einwirken und demnach die Aufgaben gewählt wissen. Als Beispiel führt er an: „Was lehren Halles Denkmäler von Halles Geschichte?" Gewifs werden sich derartige oder ähnliche Aufgaben fast überall stellen lassen. Ab und zu empfehlen sie sich sicher. — K. Dorenwell, *Der deutsche Aufsatz in den höheren Lehranstalten.* Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer, Zweiter Teil, wurde in 5. verbesserter Auflage herausgegeben. Dieser Teil umfafst die Mittelstufe (Untertertia bis Untersekunda) und bietet eine reiche Aus-

Digitized by Google

wahl von Stoffen aus Sage und Geschichte, aus dem naturkundlichen Unterricht, aus der Erdkunde, der deutschen Lektüre, und aus dem Leben. Das Buch zeigt einen Fortschritt von ganz einfacher Wiedergabe bis zur leichteren Abhandlung (über Sprüchwörter und Rätsel). Die Aufgaben sind meist vollständig ausgeführt und geben so dem Lehrer eine gute Anleitung. Allerdings wird er den Stoff immer danach sich richten lassen müssen, was er selbst mit seinen Schülern durchgenommen und besprochen hat. Vgl. die Anzeigen, ZlS. 1902, S. 311, Gm. Jahrg. 20, 721. — P. Geyer, *Vier Aufsatzentwürfe,* LL. 1902, Heft 1, S. 44 ff. behandelt 1. Schillers Kampf mit dem Drachen und Kleists Prinz von Homburg, 2. Goethes Iphigenie und Neoptolemus im Sophokleischen Philoktet, 3. Danton und Theramenes, 4. Stimmt das Sprichwort: „Jeder ist seines Glückes Schmied" zu der Auffassung, die Schiller in dem Gedicht „Das Glück" entwickelt? — Die eigenartigen Aufgaben sind in hohem Grade anregend und geben einen Beweis dafür, in wie mannigfacher Weise man die Lektüre für den Aufsatz und, fügen wir hinzu, für die Gedankenbildung und Vertiefung des Gelesenen verwerten kann. — Aus der bekannten Reihe H. Heinze und W. Schröder, *Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen* liegen vor: Zweites Bändchen *Aufgaben aus „Die Jungfrau von Orleans"* von Schröder, 3. durchgesehene Auflage; sechstes Bändchen *Aufgaben aus „Hermann und Dorothea"* von Heinze, ebenfalls in 3. umgearbeiteter und vermehrter Auflage; achtes Bändchen *Aufgaben aus „Die Braut von Messina"* von Schröder, zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage; zehntes Bändchen *Aufgaben aus „Maria Stuart"* von Heinze, zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage; sechzehntes Bändchen *Aufgaben aus Schillers Jugenddramen („Die Räuber", „Fiesko". „Kabale und Liebe", „Don Karlos und Demetrius")* von Schröder; siebzehntes Bändchen *Aufgaben aus Grillparzers „Sappho" und „Goldenem Vlies"* von Heinze; achtzehntes Bändchen *Aufgaben aus Homers „Ilias"* von Heinze; neunzehntes Bändchen *Aufgaben aus Homers „Odyssee"* von Heinze. Die Reihe dieser Hefte, von denen mehrere schon in wiederholter Auflage erschienen sind, hat eine zeitgemäfse und willkommene Bereicherung erfahren. Nachdem die Lehrpläne von 1901 die Lektüre auch des einen oder anderen Stückes von Grillparzer für wünschenswert erklärt haben, ist das 17. Bändchen erschienen, welches aus der Lektüre der Sappho und der Trilogie „Das goldene Vlies" erwachsen ist. Auch dieses ist nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie die anderen; es dient der Durchdringung der Lektüre, und so werden eben Aufsatz und Lektüre in eine innige Beziehung zu einander gesetzt. Auch die 70 Aufgaben aus der Ilias und die 43 aus der Odyssee werden gute Dienste leisten. Ihnen sind dann noch andere in nicht geringer Zahl zur Auswahl hinzugefügt worden. So kann denn das ganze Werk als eine Fundgrube geeigneter Aufsatzstoffe bezeichnet werden, die jedem Lehrer des Deutschen zu empfehlen sind. Günstig beurteilt fanden wir die Aufgaben von Heinze und Schröder neuerdings (und zwar Bändchen 13 und 14), ZG. 55, 749 f.,

Digitized by Google

Bändchen 14. 4, 5—7, ZR. 1902, S. 607. P. Hellwig, *Die Aufgaben zu den deutschen Aufsätzen in der ersten Klasse der Realschule* (Beilage zum Jahresbericht der Herzogl. Friedrichs-Realschule in Cöthen) enthält eine Zusammenstellung der Aufgaben, die während eines Jahres in der ersten Klasse bearbeitet worden sind, und beleuchtet dieselben zugleich kritisch. Zu Grunde gelegt ist das Jahr 1900/01, als das letzte, in welchem die Vorschriften der Lehrpläne von 1892 galten, wodurch eine mehrjährige Praxis zum Ausdruck gebracht wurde. Dem Verf. lagen Jahresberichte von 112 Realschulen vor. Er beleuchtet nun im ersten Teile die Aufgaben aus einzelnen Unterrichtsfächern: I. Deutsche Lektüre (1. Nibelungen und Gudrun, 2. Lessing [Minna von Barnhelm]. 3. Goethe [a) Götz von Berlichingen, Egmont, b) Hermann und Dorothea, c) Kleinere Gedichte, d) aus dem Leben Goethes und Schillers], 4. Schiller [a) Wallenstein, b) Maria Stuart, Jungfrau von Orleans, c) Wilhelm Tell, d) Kleinere Gedichte], 5. Neuere Dichter [so Körner, Uhland], 6. Homer). II. Fremdsprachliche Lektüre. III. Geschichte. IV. Erdkunde und Reisen. V. Religion. VI. Naturlehre und Naturbeschreibung. Im 2. Teile betrachtet Verf. die allgemeinen Aufgaben, und zwar zunächst die aus der Natur, dann die sich an die Kultur anlehnenden, schliefslich die auf den Menschen bezüglichen. Der 3. Teil behandelt „Verschiedenes". — Diese vom Verf. unternommene Überschau über dies bisher noch nicht eingehender betrachtete Gebiet ist sehr dankenswert. Es ist nur natürlich, dafs er nicht mit allen Aufgaben einverstanden ist. So möchte er (und wir stimmen ihm darin bei) nach dem bisherigen Gebrauche aus der Religion keine Aufgaben für Aufsätze entnommen sehen. Von den Aufgaben erschienen ihm manche zu hoch gegriffen, und andere wieder unter dem Standpunkt der Klasse liegend. Zu den ersteren würden wir manche aus der Lektüre solcher Literaturwerke rechnen, die in der Realschule kaum zu genauerer Behandlung kommen können. Das Heftchen, welches eben sämtliche gestellten und besprochenen Aufgaben auch dem Wortlaut nach anführt, ist für Lehrer des Deutschen an Realschulen ein guter Führer auf dem Gebiete des Aufsatzes und zugleich ein Quell brauchbarer Stoffe. — E. Jander, *Aufgaben zu deutschen Aufsätzen,* gibt im ersten Teile (Beschaffenheit der Aufgaben) eine Art Theorie des deutschen Aufsatzes nach der sprachlichen und inhaltlichen Seite und nach den verschiedenen Gattungen, die erläutert und durch Beispiele belegt werden. Daran knüpft der Verf. verschiedene pädagogische und methodische Bemerkungen. Eine ziemlich reichliche Auswahl von Aufsatzstoffen finden wir im zweiten Teile; dieselben sind zum Teil mit Gedankenfolgen versehen. Auch hier sind die verschiedenen Gattungen bis zur Abhandlung vertreten. Da findet man Stoffe für mannigfachen Geschmack und von verschiedener Schwierigkeit. Das Buch wird der Lehrer, namentlich der Anfänger, nicht ohne Nutzen lesen. — Krah, *Deutsche Aufsätze in Untersekunda* (Beilage zum Jahresb. des Kgl. Friedr.-Gymn. zu Pr. Stargard) enthält Ausführungen von 7, sich an die Lektüre anschliefsenden Aufgaben: Wermutstropfen im Freuden-

Digitized by Google

becher der Griechen, nach Schillers Siegesfest, Das Schweizerland un seine Bewohner nach dem Tell, Im Cyklopenland (nach der Odyssee), wa erzählt uns Homer vom Leben der Cyklopen? Wie begründet Ajax de Odysseus gegenüber seine Ansprüche auf die Waffen des Achilleus? (nac Ovid), der tragische Konflikt in Uhlands Trauerspiel „Ernst, Herzog vo Schwaben"; wie bewahrheiten sich in Uhlands „Ernst, Herzog von Schwa ben" die Worte des Herzogs „die Treue ist des deutschen Volkes Ruhm? — Die Aufgaben führen stofflich so recht nach U II; die Ausführunge sind in ihrer Weise mustergültig. Ihnen voraus geht allemal die Gedanken ordnung. Die Arbeit des Verf. ist ein guter Beitrag zur Aufsatzlehre i U II des Gymnasiums. Dem Lehrer bietet sie eine willkommene Anleitun und auch der Schüler wird sie nicht ohne Nutzen lesen. — O. Langner *Deutsche Diktierstoffe in Aufsatzform*, vermehrt durch Einzelsätze, für de Unterricht in der Rechtschreibung. Zum Gebrauche an höheren Lehr anstalten sowie Bürgerschulen und für den Privatunterricht. 3., verbessert und vermehrte Auflage, haben wir deshalb hierher gezogen, weil er mit sei nen kurzen, dem Stoffe nach recht mannigfaltigen zusammenhängende Stücken, die sehr wohl zur Unterweisung in der Rechtschreibung diene können, zugleich eine Vorschule für den Aufsatzunterricht ist, die wi für äufserst praktisch halten. Die kleinen Aufsätze enthalten Stoffe, di ganz im Gesichtskreise des kindlichen Alters liegen. Die Anordnung folg den Regeln für die Rechtschreibung, die dann am Schlusse noch einma zusammengestellt werden. Eine derartige Vereinigung von Rechtschreibe und Aufsatzübung wird dem deutschen Unterricht recht förderlich sein Bei der Benutzung eines solchen Hilfsmittels werden Form und Inhal in gleicher Weise berücksichtigt. Die beigegebenen Einzelsätze sind de Einübung der Formen nach ihrer Schreibung gewidmet. Auch die Fremd wörter haben Berücksichtigung gefunden, und das ist auch schon auf de unteren und mittleren Stufe erforderlich. Noch bemerken wir, dafs di kleinen Aufsätze eine gewisse Mannigfaltigkeit zeigen, da finden wir Er zählungen, Schilderungen und auch Briefe. Praktisch ist es auch, daf deutscher und lateinischer Druck mit einander wechseln. Alles in allen haben wir ein recht brauchbares Hilfsmittel sowohl für den Rechtschreibe wie für den ersten Aufsatzunterricht vor uns, das übrigens schon vie Beifall gefunden haben mufs, da es bereits in 3. Auflage erschienen ist Von P. Prohasel und J. Wahner, *Aufgaben aus der deutschen Privat lektüre der Prima* (einer Art Ergänzung zu der Sammlung von Heinz und Schröder), ging uns das 3. Bändchen zu: *Aufgaben aus Goethes Pros* von Wahner, welches 42 Gedankenordnungen von Aufgaben aus solche Prosaschriften Goethes enthält, die gewöhlich für die Lektüre in Betrach zu kommen pflegen. Für Dichtung und Wahrheit, woraus 28 Aufgaben entnommen sind, wird der Aufsatz dadurch ein Mittel zu besserer Durch dringung. Es folgen dann einige Aufgaben aus der italienischen Reise Werther und Wilhelm Meister. Das sich an die Prosa Schillers an lehnende Heft von Wahner wird empfohlen ZG. 56, 647. — In J. K. F

Digitized by Google

Rinne, *Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung* oder kurzgefafste Anweisung zum Disponieren deutscher Aufsätze nebst zahlreichen Beispielen und Materialien zum Gebrauch für Lehrer und Schüler der oberen Klassen höherer Lehranstalten, 6. unveränderte Auflage, ist ein von früher her vorteilhaft bekanntes Hilfsmittel für den deutschen Aufsatz in den oberen Klassen in neuem Gewande geboten. Seine Eigenart besteht in der streng logischen Anlage, die von dem Verf. an gut gewählten Beispielen erläutert wird. Der überwiegenden Mehrzahl nach sind die hier behandelten Aufgaben allgemeinen Inhalts, was allerdings den heutigen Anschauungen weniger entspricht; freilich bringt Verf. auch eine ganze Reihe von Aufgaben im Anschlufs an die Lektüre bei (er nennt sie stoffliche). Wir müssen bekennen, dafs uns das in der Tat sehr praktische Buch von jeher als eine gute Schule und Anleitung des Denkens für den gereifteren Schüler erschienen ist. Auch dem Lehrer sei es angelegentlich empfohlen. — Von F. Teetz *Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten,* liegen uns vor 5. Bändchen *Aufgaben aus Uhlands Gedichten, zweiter Teil: Aufgaben für mittlere und untere Klassen,* und 6. Bändchen *Aufgaben aus Uhlands Gedichten, dritter Teil: Aufgaben für die unteren Klassen* (ein Seitenstück zu Heinze und Schröder, sowie zu Prohasel und Wahner). Das 5. Bändchen behandelt 12, das 6. 11 Gedichte Uhlands. Die Ausführungen der aus den Gedichten entnommenen Aufgaben dienen sehr gut einer tieferen Durchdringung und Erklärung derselben. Die Hefte kommen entschieden einem Bedürfnis entgegen und empfehlen sich von selbst. — B. Wernecke, *Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten.* Eine Sammlung von deutschen Schulaufsätzen, prosaischen Lesestücken, Dispositionen, Materialien und Themen. Nebst einer theoretischen Einleitung über die Aufsätze im allgemeinen. Das bereits in 5. verbesserter Auflage erschienene Werk ist zugleich ein Lese- und Aufsatzbuch. Der erste allgemeine Teil mit seiner Darstellung alles dessen, was theoretisch über den Aufsatz zu sagen ist, wird dem Lehrer manchen Fingerzeig geben. Für den Schüler sind solche Auseinandersetzungen wohl kaum von Belang. Die Aufsätze selbst sind den allerverschiedensten Stoffgebieten entnommen, vorwiegend der Lektüre und zwar der altsprachlichen wie der deutschen, aber wir finden auch Aufgaben anderer Art: Beschreibungen, Schilderungen und die Behandlung von allgemeinen Aussprüchen. Nicht selten ist auch eine Auswahl ähnlicher Aufgaben hinzugefügt. Alle die gebotenen Aufsätze, Lesestücke und Gedankenordnungen werden dem Schüler eine gute Anleitung geben. Für seine sprachliche Ausbildung wie für die Bereicherung seiner Gedankenwelt wird er daraus Nutzen ziehen. — W. Wunderer, *Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialaufgaben für die bayerischen Gymnasien,* II. Teil, enthält 25 Aufgaben mit Gedankenordnungen, zum Teil mit Ausführungen. Manche der Aufgaben erscheinen für die Reifeprüfung etwas schwierig, so z. B. 3: Was die Epoche besitzt, ver-

Digitized by Google

künden hundert Talente, Aber der Genius bringt ahnend hervor, was il fehlt. Das anregende Heft wird nicht nur in seiner Heimat, sonde auch sonst überall gute Dienste leisten. — Als Anhang hierzu erwähne wir das bereits in 9. Auflage erschienene Buch *Der mündliche Vortra* erster Teil von R. Benedix, eine sehr gute Anleitung für die richtig sinngemäfse und deutliche Aussprache. — M. Walter, *Über die Pfleg des mündlichen Ausdrucks*, RhS. Jahrg. 13, S. 68 ff., will überall, auch i den neueren Sprachen, den Ausdruck in der Muttersprache gefördei wissen. Dadurch erstarke das Sprachgefühl.

Anhang.

Philosophische Propädeutik.

Seit dem Erscheinen der Lehrpläne von 1901, welche eine Ein führung in die Grundzüge der philosophischen Propädeutik für wünschens wert erklären und überhaupt wieder auf die philosophische Ausbildung der Schüler der höheren Lehranstalten ein gewisses Gewicht legen, herrsch auf diesem Gebiet eine viel gröfsere Regsamkeit als früher. In erste Linie erwähnen wir hier die Ausführungen von P. Geyer, *Zur Reform der philosophischen Propädeutik*, MhS. 1, 234 ff., 324 ff. Verf. geht da von aus, dafs Propädeutik auf allen höheren Schulen Heimatrecht erhalten müsse. Eine erschöpfende, systematische Behandlung der Geschichte der Philosophie wünscht er nicht getrieben zu sehen. Einleitend betrachtet er die philosophische Propädeutik auf den preufsischen Gymnasien seit 1825. Die Unterrichtsverwaltung habe den Wert dieses Gegenstandes niemals verkannt, aber stets über den Mangel an geeigneten Lehrern zu klagen gehabt, jedoch niemals ernstliche Schritte getan, diesem Mangel in irgend einer Weise abzuhelfen. Von den aufserpreufsischen deutschen Staaten behandelten Württemberg und Baden die Propädeutik als besonderes Lehrfach, Sachsen und Bayern wandeln in den Bahnen Preufsens. Viel wird auf die Propädeutik in Österreich gegeben. Die Lehrbücher sind meist zu umfangreich für den Schüler. Das klassische Land der philosophischen Propädeutik ist nach den Ausführungen des Verf. Frankreich. — Nach diesem Rück- und Umblick geht er daran, ein bestimmtes Programm für den philosophischen Unterricht zu entwerfen. Er stellt die Lehrziele und Lehraufgaben fest. Aus der Psychologie solle zur Behandlung kommen A. das Seelenwesen, B. das Seelenleben (Seele-Bewufstsein). Zu unterscheiden sei das gegenständliche, denkende, zuständliche und ursächliche Bewufstsein. Das Wirken der Seele lasse unterscheiden ein Triebhandeln (unbewufstes) und Willenshandeln (bewufstes). Aus der Logik hält Verf. die Lehre vom Begriffe für die Hauptsache. Wünschenswert sei es, dafs alle Lehrer aufzeichnen, was ihnen an Stoff aufgefallen ist. Interessant sei es für den Schüler, Einteilungen zu finden. Begriffe

Digitized by Google

wie Realismus, Idealismus, Materialismus müfsten miteinander verglichen werden. Das Notwendigste über Urteilen und Schliefsen sei in wenigen Stunden zu behandeln. Kants Einteilung der Urteile sei ganz zu geben. Auch Ethik sei zu treiben (so die Begriffe Pflicht, Freiheit, Liebe), desgleichen Ästhetik (bei der Schillerlektüre). Die Reihenfolge sei am besten so: in U I Logik, in O I Psychologie, Ethik, Ästhetik. Genügend sei eine Stunde wöchentlich, vorausgesetzt dabei werde die Vorarbeit und Mitarbeit aller wissenschaftlichen Lehrer. Dazu sei dem Deutschen in I eine Stunde zuzulegen. — Auch J. Rehmke, *Die philosophische Propädeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen*, MhS. I, 242 ff., hält den Betrieb der Propädeutik für notwendig; bisher sei sie nicht gelehrt worden, weil es 1. keine Lehrer dazu gegeben habe, 2. keine Zeit dazu vorhanden gewesen sei. Er verlangt für diesen Gegenstand vier Stunden in O I oder je zwei in O und U I. Um Zeit zu gewinnen, solle man den Religionsunterricht fallen lassen. Es ist wohl zu erwarten, dafs dieser Vorschlag auf starken Widerspruch stofsen wird. Auch wir können ihm nicht beistimmen. Am wichtigsten sind nach Rehmke Logik, Ontologie, Psychologie und Ethik. Erscheinen soll nach seinem Vorschlage das alles in dem Gewande der Geschichte der Philosophie. — Die im Jahre 1903 stattfindende 14. Direktorenversammlung der Provinz Pommern wird sich mit der Frage beschäftigen „Wie können die höheren Lehranstalten ihrer Aufgabe, in die Philosophie einzuführen, gerecht werden?“ Über das Ergebnis der Beratung werden wir im nächsten Jahre berichten. — Da die neuen Lehrpläne auf die Philosophie einen gewissen Wert legen, wird man sich mit philosophischen Belehrungen nicht auf die obersten Klassen beschränken, sondern schon, wie auch P. Geyer will, auf früheren Stufen vorarbeiten. Wie das zu geschehen habe, zeigt L. Scheibert, *Verwertung philosophischer Grundbegriffe für Disponierübungen in O III*, BhS. Jahrg. 19, S. 69 ff., an der Aufgabe „Der Hund im Dienste des Menschen“. Vgl. auch den Aufsatz von O. Weifsenfels, *Die philosophischen Elemente unserer klassischen Literaturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule*, HG. Jahrg. 13, S. 18, 57 (behandelnd Lessing, Herder, Goethe, Schiller), und G. Heine, *Entwicklung allgemeiner Begriffe im Anschlusse an Schillersche Gedichte* (ein Beitrag zur philosophischen Propädeutik), (Beilage zum Jahresbericht des Herzogl. Karlsgymnasiums in Bernburg), sich gliedernd in die Abschnitte: Glauben und Wissen, Natur, Freiheit, Kunst, das Genie. Den Schlufs eines jeden Abschnittes bildet die Bestimmung des an der Hand von Stellen aus den Dichtungen entwickelten Begriffes. Desgleichen tritt Schmitz-Mancy, *Bemerkungen zu den Bestimmungen der neuen Lehrpläne in Deutsch und Geschichte*, ZlS. Jahrg. 1902, S. 106, besonders für philosophische Propädeutik ein, verbunden mit der Lektüre philosophischer Schriften Schillers. — Mit Interesse wird man auch den Aufsatz von O. Willmann lesen, *Eine Darstellung der Logik im Anschlusse an die Psychologie des Denkens*, Msch. S. 347 ff. Verf. legt die in seinem bekannten Werke befolgten

Digitized by Google

Grundsätze dar; er verbindet die Logik mit der Dialektik und Rhetorik und zieht die Psychologie heran. Das erhöht das Interesse. — Ebenfalls eine Verwertung der Lektüre zur Gewinnung philosophischer Begriffe stellt dar P. Geyer, *Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie,* nur dafs der Begriff der Lektüre hier in einem weiteren Umfange zu verstehen ist. Nach des Verf. Ansicht ist es falsch, die sogenannte philosophische Propädeutik einzig und allein dem deutschen Unterricht der obersten Stufe zuzuweisen. Schon der Sekundaner, der eine grofse Menge von Begriffsbestimmungen aus der Grammatik, der Mathematik usw. kennen gelernt habe, müfste gehört und begriffen haben, wie eine schulgerechte Definition zu stande komme, usw. So könne man den deutschen Unterricht in der Prima entlasten und erhalte Zeit, den Schüler in die ethisch-ästhetischen Grundanschauungen Kants und Schillers und damit in die eigentliche Philosophie einzuführen. Die Verflachung des altklassischen Unterrichts müsse durch die Vertiefung des deutschen Unterrichts ausgeglichen werden. Die Entstehung seiner Schulethik schildert Verf. nun so: er habe alle Sittensprüche, Sentenzen, Gnomen, Apophthegmata, aber auch hier und da ganz „ungeflügelte" Worte ethischen Inhalts, aus den Sammlungen von Büchmann und Sanders oder unmittelbar aus den Schulschriftstellern, dazu Sprichwörter und Bibelstellen zusammengetragen und zunächst unter die einzelnen ethischen Hauptbegriffe (Wille, Arbeit, Ehre usw.) eingeordnet. Dann sei der Stoff auf seinen Gedankeninhalt geprüft und demnach eingeteilt worden; zuletzt seien die ethischen Begriffe in einen festen, leicht erkennbaren Zusammenhang gebracht und zu einem Ganzen gestaltet. Die hier gegebene Zusammenfassung bietet eine gute Gelegenheit zu ethischer Belehrung und ist in gewissem Sinne eine Ergänzung des Religionsunterrichts zu nennen. Sie dient einer Vertiefung des Unterrichts, wie sie ja jetzt mit Recht in unseren höheren Schulen angestrebt wird. Möge es eine recht weite Verbreitung finden!

Von anderen Hilfsmitteln für den Unterricht in der Philosophie gingen uns zu F. Dittes *Lehrbuch der praktischen Logik.* Das einfach und leicht verständlich geschriebene Buch des bekannten Wiener Pädagogen und Philosophen ist bereits in 13. Auflage erschienen. Dies spricht für dasselbe schon sehr. Auf eine besondere Empfehlung können wir verzichten. — O. Flügel, *Abrifs der Logik und die Lehre von den Trugschlüssen,* ist in 4. Auflage erschienen. Die Darstellung der Logik hält den üblichen Gang inne. Nach den drei logischen Grundsätzen wird die Lehre von den Begriffen, Urteilen und Schlüssen behandelt, sodann die systematischen Formen. Einen ziemlich breiten Raum nimmt die Darstellung der Trugschlüsse ein. Dieselbe hat auf ein allgemeines Interesse Anspruch. Durchweg bedient sich Verf. sehr geeigneter Beispiele, aber nicht, wie es sonst üblich zu sein pflegt, trivialer (denen man früher den Vorzug gab, weil sie geeignet seien, die Aufmerksamkeit ganz der blofsen Form zuzuwenden, was für die Logik von Vorteil sei) — sondern viel-

Digitized by Google

fach aus den einzelnen Wissenschaften entnommener, namentlich der neutigen Philosophie, weil nach seiner Ansicht die Logik den Zweck hat, die einzelnen Wissenschaften auf die Richtigkeit des Denkverfahrens zu prüfen. Als Schulbuch wird Flügels Werk in Preufsen wenigstens schwerlich Verwendung finden, für den Lehrer und zum Privatstudium ist es sehr geeignet. — D. Hume, *Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand* (Philosophische Bibliothek Band 35), ist in 5. durchgesehener Auflage erschienen, eingeleitet durch eine Abhandlung über Humes Leben und Schriften. Diese stammt aus K. Vorländers Geschichte der Philosophie und gibt von dem Leben und Schaffen des englischen Philosophen ein klares Bild. — Für den, der sich über die wichtigsten jetzt in Deutschland herrschenden Richtungen und Strömungen der Philosophie unterrichten will, ist ein sehr geeignetes Hilfsmittel O. Külpe, *Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland* (Band 4: Aus Natur und Geisteswelt, Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen aus allen Gebieten des Wissens). Verf. entwirft diese Charakteristik der Hauptrichtungen der Philosophie auf Grund von Vorträgen, die er in einem Ferienkursus für Lehrer 1901 in Würzburg gehalten hat. Das Büchlein zeichnet sich durch eine übersichtliche, klare, leicht verständliche Darstellung aus. Voran geht eine Einleitung, in welcher die Aufgabe, das Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften und eine allgemeine Charakteristik der vier Hauptrichtungen zur Darstellung gelangen. Sodann werden die wichtigsten neueren Philosophen, geordnet nach den vier Hauptrichtungen (Positivismus, Materialismus, Naturalismus und Idealismus) geschildert werden. Das Büchlein ist so recht geeignet für jeden Gebildeten, der sich über dieses wichtige Gebiet eine Übersicht verschaffen will. — A. Mannheimer, *Die Philosophie der Griechen in übersichtlicher Darstellung,* behandelt zuerst die Naturphilosophie der älteren Zeit, dann das Zeitalter der Sophisten — Sokrates, ferner die grofsen wissenschaftlichen Systeme (Plato, Demokrit, Aristoteles), darauf die Philosophie seit der Ausbreitung des griechischen Geistes über den Osten und Westen und schliefslich die Wendung zur Religion. Alles dies wird in gedrungener Kürze auf den 48 Seiten des Heftchens entwickelt. Dasselbe wird gereifteren Schülern wie auch Nichtschülern sehr gute Dienste leisten. Gehört es doch jetzt zur allgemeinen Bildung, dafs man auch von der griechischen Philosophie etwas weifs. — Zuletzt darf der Berichterstatter wohl auch daran erinnern, dafs seine *Grundzüge der philosophischen Propädeutik* im Berichtsjahr in neuer, der 8. Auflage erschienen sind.

Digitized by Google

VI.

Latein

H. Ziemer.

I. Allgemeines und Schriften zur Methodik.

1. Wert und Stellung des Lateinischen im Unterricht.

Trotz der blendenden Einfälle derer, die über Nacht grofse Pädagogen geworden zu sein glauben, hat sich die Lebenskraft der erprobten Einrichtungen durchgerungen, und dem schon totgesagten humanistischen Gymnasium ist nach einer zehnjährigen Tragödie der Irrungen die frühere Gestalt im wesentlichen wiedergeschenkt. So urteilen wir mit W. Schrader, *Die Umgestaltung des höheren Unterrichts*, und begrüfsen mit Freude die zahlreichen Schriften des Berichtsjahres, welche den Bildungswert des altsprachlichen Unterrichts, insbesondere des lateinischen mit Recht immer von neuem klar auseinandersetzen und betonen. Geschah dies in dem Jahrzehnt von 1892 bis 1901 in dem Streben und in der deutlich ausgesprochenen Absicht, die altsprachliche Bildung zurückzuerobern und sie auf das frühere breitere Fundament zu setzen, so geschieht es jetzt, nachdem die neuen Lehrpläne von 1901 die restitutio in integrum im wesentlichen herbeigeführt haben, in Form einer Apologie der neuen Einrichtungen: es gilt die Neuordnung zu verteidigen, gegen unfreundliche Beurteilung zu schützen, ihre Notwendigkeit darzulegen und ihr so eine längere Dauer zu verbürgen.

Nicht alle Verteidigungsschriften können hier eine Stelle finden; nur einige bedeutsame seien herausgehoben. An der Spitze stehe ein Vortrag, den Prof. W. Jerusalem, ein philosophisch geschulter Kopf und denkender Pädagog, im Januar zu Wien im österreichischen Verein „Mittelschule“ gehalten hat unter dem Titel *Der Bildungswert des altsprachlichen Unterrichts und die Forderungen der Gegenwart.* Ausgehend von der Unzufriedenheit mit dem Gymnasium und seinen Erfolgen, der man so vielfach im Leben und in Schriften begegnet, prüft er zunächst, was die Zeit wirklich fordere, um dann zu untersuchen, ob die bestehenden Lehrpläne und die behandelten Lehrgegenstände diese Forderungen

Digitized by Google

zu erfüllen vermögen. So kommt er auf das Wesen und den Zweck der formalen Bildung, die das Gymnasium neben der naturwissenschaftlichen, historischen und ästhetischen zu geben hat. In ausführlicherer Darstellung wird der Bildungswert des Lateinischen erörtert und an Sätzen verschiedener Sprachen gezeigt, wie gerade das Lateinische und Griechische die Bedeutung der Nebensätze, ihren Inhalt und ihre Beziehung schärfer erfassen lassen als die modernen Sprachen, deren Syntax zudem durchaus nicht leichter zu lernen ist. Man stelle daher die Syntax der beiden alten Sprachen auf psychologische Grundlage, um ihren grofsen Bildungswert voll zu vermitteln. Und wie reicher Stoff zu sprachgeschichtlicher, zu kulturhistorischer, ästhetischer und ethischer Belehrung ergibt sich aus den Werken der Griechen! Bei diesem Punkte verweilt Jerusalem länger und es ist im höchsten Grade fesselnd, seine Ausführungen zu lesen.

In ähnlicher Weise fragt Prof. M. Hoffmann: *Was gewährt die humanistische Bildung unseren Schülern?* Sie heifst die humanistische, weil sie für die edelsten menschlichen Bestrebungen besonders empfänglich macht. Die Vorzüge dieser Bildung müfsten Lehrern und Schülern im Bewufstsein bleiben. Allerdings ist das, was Hoffmann nun über die Vorzüge dieser Bildung ausführt, nicht neu, aber in dieser Zusammenfassung vielleicht doch geeignet, den Glauben an das humanistische Ideal gegenüber den fortschreitenden Angriffen und Hemmnissen zu steigern. Gewisse Wahrheiten müssen gegen Zweifler und Ungläubige immer wiederholt werden, sollen sie Eindruck machen. H. behandelt 1. die Ausbildung des grammatischen Sinnes, 2. die Bildung des ästhetischen Sinnes durch die Beschäftigung mit den klassischen Schriftwerken, 3. den historischen, 4. den philosophischen Sinn. Gleich Jerusalem geht er auf einzelne Schriftwerke ein, um alle diese Punkte durch praktische Argumente sicher zu stellen.

So sprach auch Prof. Steuding in Grimma über *Die Bedeutung der antiken Sprachen im Gymnasialunterricht* und legte dar, wie die altsprachlichen Studien auch in der Gegenwart am besten geeignet seien, die künftigen Mitglieder der leitenden Stände zu erziehen. Den Übersetzungen ins Latein mifst er als logischen Übungen hohen Wert bei, würdigt aber nicht genug die grofse Bedeutung dieser Übungen als eines Hilfsmittels, die Schüler zu raschem und sicherem Verständnis der antiken Schriftsteller zu führen. Im ganzen ist mit dieser Apologie das Thema nicht erschöpft. Es ist eine Zusammenfassung einiger altbekannten und auch vom Verf. bereits früher entwickelten Gesichtspunkte nicht ohne neue Beleuchtung einzelner derselben. So z. B. wenn St. sagt: Alle höheren Schulen sollen 1. ein begrifflich klares Denken zur Erkenntnis der Wahrheit entwickeln, 2. durch Einwirkung auf Phantasie und Gemüt ein feines Gefühl und lebendige Begeisterung für das Schöne ausbilden, und endlich 3. festen Willen zur Betätigung des Guten erwecken. Der ersten Forderung werde das Gymnasium vor allem durch die grammatische Erkenntnis und verstandesgemäfse Erklärung des Lateinischen gerecht, denn diese

Digitized by Google

bilde durch den Zwang fortwährender Unterordnung unter die Regel die beste Übung in klarem und schnellem Schliefsen und im logischen Denken überhaupt. Insbesondere wirke die Vergleichung des deutschen Ausdrucks mit dem lateinischen begriffsklärend, ein Dienst, den die Erlernung einer modernen Sprache nicht leiste. Die Richtigkeit dieser letzten Worte wird man mit Recht bezweifeln, denn jeder sprachliche Unterricht, recht erteilt, trägt zur Begriffsklärung bei. Die Forderung in 2 (s. oben) leiste ferner besonders die griechische Literatur. Hier verliert aber Verf. bald das Thema aus dem Auge und gibt eingehende didaktisch-methodische Anweisung für die griechische Lektüre. Punkt 3 kommt infolgedessen zu kurz.

Gefälliger liest sich P. Maresch, *Die Erziehung am Gymnasium.* Einige Sätze seien daraus wiedergegeben: Unersetzlich ist die geistige Schulung, die durch den Vergleich des lateinischen und griechischen Originals mit der möglichst richtigen und schönen Übersetzung erworben wird. Denn die beiden antiken Sprachen besitzen eine staunenswerte logische und psychologische Durchbildung, sind der Ausdruck einer ewig bewundernswürdigen geistigen Entwicklung und eines fast unerschöpflichen Reichtums tiefsinniger Gedanken und ewig fruchtbarer Ideen; sie weisen viele unvergängliche Schöpfungen in musterhafter Formvollendung auf und liegen für unser Studium in toter Erstarrung, somit abgeschlossen, vor, gleichsam wie eine erstarrte und bis in die feinsten Teile wohlerhaltene Pflanzen- und Tierwelt der grauen Vorzeit vor den Augen des Botanikers und Zoologen. Fast 2000 Jahre trennen die Sprache Goethes von der des Tacitus, Horaz, Cicero; der Gegensatz ist also mächtig und anregend. Die Übersetzung der lateinischen und griechischen Musteroriginale auf grammatischer Grundlage und mit voller Erfassung des reichen und edlen Inhalts und der schönen Form schärft den Verstand, bildet die Vernunft, erregt und veredelt die Phantasie und das Gefühl und verleiht dem Willen Stärke und geduldige Ausdauer. Keine moderne Sprache enthält diese Vorzüge in solcher Fülle und in solchem Mafse, dafs man die Lektüre der alten Texte aufgeben und sich auf die Lektüre einer Übersetzung beschränken könnte. Man vergegenwärtige sich den schon bedeutenden Unterschied des Nutzens, den die Lektüre eines modernen Schriftwerkes in der Originalsprache und der Übersetzung gewährt! — Verf. berührt dann die überaus zahlreichen wissenschaftlichen Begriffe in den europäischen Kultursprachen aus dem Griechischen und Lateinischen. Kurz: das humanistische Gymnasium hat die Aufgabe, griechisch-römisch-christliche Bildung zu übermitteln, dient in seinem innersten Lebensnerv der Pflege des Idealismus, erzieht für die ideale Aufgabe des Staates, der Nation, des Christentums und der ganzen Menschheit, damit mit der Steigerung der Intelligenz sich auch die Sittlichkeit vervollkommne und in dem höheren Grade der Sittlichkeit ein mächtiger Trieb nach Steigerung der Intelligenz wirke.

Nach Prof. J. Resch, *Der Streit um die klassische Bildung und die*

Digitized by Google

Schule der Zukunft, leben wir im Zeichen des Sprachenkampfes nicht blofs in der Politik, sondern auch in der Pädagogik. Ob die alten Sprachen oder die modernen an den Schulen gelehrt werden sollen, ob hierbei die grammatische oder eine reformierte Methode angewendet werden soll, das sind die Fragen, die heute in Fachzeitschriften und Broschüren am meisten erörtert werden. Die Kardinalfrage, ob Lateinisch und Griechisch auch im 20. Jahrhundert die allgemeine und ausschliefsliche Grundlage der Vorbildung für die höheren Berufe bilden soll, ist in Preufsen wenigstens verneint. Verf. ist kein Feind der realen Bildung, übt aber Kritik an den Schriften eines Gegners und sodann eines Verfechters der klassischen Bildung (Gust. Baumann, Die klassische Bildung der deutschen Jugend vom pädagogischen und deutschnationalen Standpunkte aus betrachtet (1900) und M. Eichner, Warum lernen wir die alten Sprachen? 1901). Die Sätze Baumanns widerlegt er der Reihe nach und macht geltend, dafs die logische Schulung nicht im Auswendiglernen der Grammatik, sondern in ihrer Anwendung erworben werde, weshalb die Übersetzungsübungen wertvoll seien. Der grammatische Unterricht in der Muttersprache bilde keinen Ersatz. Resch widerlegt die Vorurteile Baumanns, der den ästhetischen und ethischen Wert des Studiums der alten Sprachen ableugnet; er meint u. a., Sinnsprüche und moralische Sätze prägen durch die mühsame Erarbeitung des Sinnes sich stärker ein als heimische Sprichwörter. Endlich stellt er die Vorzüge des altsprachlichen Unterrichts für die formale Bildung nicht blofs, sondern auch für den organischen Zusammenhang mit den Quellen unserer Kultur und Bildung fest. Auf diesen letzten Punkt geht näher P. Cauer in seiner *Palaestra vitae* ein. Während v. Wilamowitz durch sein griechisches Lesebuch den klassischen Unterricht mit neueren Stoffen ausstatten will, ohne vor dieser Umgestaltung des klassischen Unterrichts zurückzuschrecken, will Cauer aus den klassischen Schriftwerken den Zusammenhang unserer heutigen Kultur mit der antiken nachweisen und zeigen, dafs die Erziehung durch Griechen und Römer den jugendlichen Geist nicht von der modernen Welt ablenkt, sondern sie zu begreifen und dereinst in ihr zu wirken befähigt. So soll der Schüler aus Homer, Cicero u. a. das lernen, was er aus den späteren Autoren des v. Wilamowitzschen Buches lernen könnte. Aber solche Realien zu behandeln, ist nicht jeder Philolog imstande, und sie können unmöglich Hauptzweck des Unterrichts sein. Den Zusammenhang unserer heutigen Philosophie, Geschichte und Kunst mit der antiken kann man allenfalls noch nachweisen und das Verständnis für sie so vertiefen, mehr ist nicht zu erreichen. Will die Philologie weiter gehen, so wird sie aufhören zu sein.

Wie man durch den altsprachlichen Unterricht den Schüler für die Philosophie erwärmen, philosophischen Sinn in ihm zu erwecken und ihn philosophisch denken zu lehren vermag, das hat in zahlreichen Schriften niemand besser gezeigt, als der beredte Interpret der humanistischen Bildung, der begeisterte Apostel des klassischen Altertums und der Philo-

Digitized by Google

soph der humanistischen Pädagogik Oskar Weifsenfels. In allen Jb. haben wir seiner unermüdeten Arbeit zu gedenken Gelegenheit gehabt, vgl. besonders Jb. XV die Anzeige seiner *Kernfragen des höheren Unterrichts*. Von dieser Schrift ist nun eine Fortsetzung erschienen, eine *Neue Folge*, welche wiederum eine Anzahl (zehn) gediegener Aufsätze über derartige Bildungsfragen vereinigt. Er stellt im ersten Teile derselben die Forderung auf, die gewissermafsen die Seele des Buches ist, dafs alles Unterrichten den Weg zum Philosophischen nehmen müsse. Für ihn liegt der Hauptwert der klassischen Bildung, das unvergleichliche *χάρισμα*, in der philosophischen Bildung, die man aus ihm zu ziehen vermag. Um diesen Angelpunkt drehen sich die meisten Aufsätze. Den ersten Aufsatz „Das Inkommensurable des Unterrichtsproblems" mag man als Einleitung betrachten, es folgen dann Abhandlungen über die Philosophie auf dem Gymnasium, den Bildungswert der Poesie, die philosophischen Elemente unserer klassischen Literaturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule, die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule, Ciceros Briefe als Schullektüre, die Synonymik mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen, über Ziel, Auswahl und Einrichtung der Horazlektüre, die Urbanität und die Sermonen des Horaz mit besonderer Berücksichtigung seiner Epistula ad Pisones. In all diesen Aufsätzen, mögen sie auch ganz spezielle Gegenstände zum Ausgangspunkt nehmen, kommt es dem Verf. doch immer darauf an, Keime einer tiefer wurzelnden Bildung in die Seele zu pflanzen, und so treten die unangreifbaren Hauptmomente, welche den Wert und die Stellung der alten Sprachen im Unterricht bedingen, in allseitiger Beleuchtung aus dem Zusammenhange heraus. Auf einzelne dieser Aufsätze einzugehen, wird weiter unten Gelegenheit sein.

Dafs es die Aufgabe der Gymnasien sein mufs, denen, die einst das Salz des Volkes und seine geistigen Führer sein sollen, eine philosophische Bildung zu vermitteln, gibt man wohl zu. Dazu gehört aber eine gründliche Beschäftigung mit den alten Sprachen; auf dem Wege der Übersetzungen der Hauptwerke der Literatur wird es kaum erreicht. So berichtigt sich eine Ansicht, die F. Jac. Schmidt, *Die höheren Mädchenschulen und das klassische Altertum*, in den Pr. Jahrb. äufsert. Er weifs, dafs ohne Kenntnis des klassischen Altertums es keine höhere Bildung gibt. Darum seien auch unsere höheren Töchter durch gute Übersetzungen in das klassische Altertum einzuführen. Diese Einführung wird aber eine oberflächliche bleiben und nicht weiter gehen können, als zu dem, was auf den Oberrealschulen in dieser Hinsicht geleistet werden kann.

Über die dem Lateinischen zufallende Rolle spricht sich in klarer und lebendiger Darstellung Theob. Ziegler, *Allgemeine Pädagogik*, aus. Hiernach übernimmt das Latein am besten die ganze Last der grammatischen Schulung, so dafs von einer deutschen Grammatik abzusehen ist. Eine solche Schulung sei notwendig, wo einer des Wortes und der Sprache Meister werden wolle. „Dazu taugt die lateinische Sprache so

Digitized by Google

anz besonders, weil sie einfach und klar, knapp und militärisch bestimmt st und genügend feste Regeln hat — was v. Wilamowitz bestreitet —; arum lernt man an ihr grammatisch denken und operieren; sie ist der rammatische Knecht für die anderen alle. Wo Latein gelernt wird, ist eshalb auch mit ihr und nicht etwa mit einer modernen Sprache zu beinnen; auch hier ist der Weg von vorn dem Krebsgang vorzuziehen: las gehört zu den wenigen pädagogischen Sätzen, die ich trotz des Frankurter Lehrplans und der mit ihm gemachten günstigen Erfahrungen für anz unbestreitbar halte." So der bekannte Pädagog. Er weist ferner larauf hin, dafs das Latein auch die historische Kontinuität zu geben ermag und für alle historisch interessierten und gelehrten Stände, besonders für die Vertreter der Geisteswissenschaft unentbehrlich ist. Von Cicero und vom Lateinsprechen hält er aber nicht viel. Er wendet sich auch gegen v. Wilamowitz' Verherrlichung des Griechischen. — Über die Bedeutung des Lateins für unsere Zeit handelt ferner ein Abschnitt in Chr. Roeses *Lateinischen Unterrichtsbriefen* I, 4. Er geht davon aus, dafs die mehr als 2000jährige Herrschaft des Lateins der Bildung aller zivilisierten Völker ihren unauslöschlichen Stempel aufgedrückt und uns mehr umgibt als wir glauben, sodann sei das Latein unerläfslich für den, der sich ernstlich mit den Geisteswissenschaften beschäftigen wolle. Latein gelte endlich auch an sich, seinem inneren Werte nach, für eine bessere Vorbereitung zu gelehrten Studien als die modernen Sprachen. Seine reich entwickelte, durchsichtige Formenlehre, die Freiheit, Mannigfaltigkeit und Lebendigkeit seines Satzbaues und seiner Wortstellung zwingen geradezu den Schüler, sich über die Natur der einzelnen Bestandteile des Satzes immer wieder klar zu werden, das logische Verhältnis der Satzglieder zu erwägen und zu erfassen. Der Verstand wird dadurch ungemein geübt und zur Selbstzucht angehalten.

Über die Bedeutung und den Wert der Lateinstudien in Frankreich urteilt kurz J. Caro, *Die Frage der Gymnasial- und Realschulbildung in Frankreich,* in MhS. I, 57. Latein ist die offizielle Sprache der in Frankreich so mächtigen katholischen Kirche, die es als ein lebendiges Symbol ihrer Einheit erhalten wissen will. Dann ist es die Muttersprache des Französischen und vermittelt leicht die Erlernung der übrigen romanischen Sprachen, die für die südöstlichen und südwestlichen Landesteile in Betracht kommen. Aus diesem praktischen Grunde reden auch viele Handelskammern und Grofsindustrielle dem Latein das Wort.

Wir haben bisher die Stimmen überzeugter Freunde und Verehrer des Lateins gehört. Unter den **Gegnern,** die nun zu Worte kommen sollen, gibt es solche, welche es nicht ganz entbehren, aber beschränken möchten, andere radikal Gesinnte, welche unzugänglich für alle Gründe, die für Beibehaltung dieses Unterrichts sprechen, es ganz und gar abschaffen und so dem Gymnasium den Todesstofs versetzen möchten. Zu den ersteren gehört der bekannte Verf. von „Gut Deutsch" Prof. Alb. Heintze, *Latein und Deutsch.* In dieser Schrift, die ein Beitrag zum

Digitized by Google

zeitgemäfsen Ausbau höherer Lehranstalten sein soll, hält er die römische Literatur mit geringen Ausnahmen für minderwertig; die römischen Geschichtsschreiber eigneten sich wenig für die Jugendbildung. Er tritt mit H. Schiller für die Abschaffung der lateinischen Skripta bei der Reifeprüfung ein, während er doch das Zugeständnis macht, die schriftlichen Hinübersetzungen bis zum Ende der Prima beizubehalten. Was dem lateinischen Unterricht genommen wird, soll dem deutschen zugute kommen. Eine ähnliche Geringschätzung der lateinischen, aber auch der griechischen Literatur trifft man bei Dr. Joh. Müller, *Aphorismen über die Gründe der stetig wachsenden Abneigung der deutschen Jugend gegen das Studium der Humaniora.* Er meint, die Gründe dieser weitverbreiteten Erscheinung müfsten denn doch etwas tiefer liegen, als Gebhard (Jb. XVI, 22) in seiner nicht ganz vorurteilsfreien Meinung von dem unvergleichlichen Werte des gymnasialen Bildungsweges sie gesucht habe. Es sind seines Erachtens teils Gründe stofflicher Art, teils solche, welche aus der Behandlungsweise der am Gymnasium traktierten Klassiker entspringen. Man sei heutzutage zu einer richtigeren Werteinschätzung der politischen und kriegerischen Grofstaten der beiden Hauptkulturvölker des Altertums gelangt. Dazu geselle sich die folgenschwere Wahrnehmung, dafs die historischen Schriftwerke der Alten, besonders der zumeist gelesenen Schulschriftsteller wie Livius, Sallust, Curtius, mag ihr Wert nach der sprachlichen Seite auch noch so hoch angesehen werden, inhaltlicherseits den Anforderungen durchaus nicht genügten, die man an ein wissenschaftliches Geschichtswerk heute zu stellen gewohnt sei — als solche Mängel werden der rhetorische Aufputz und die Kritiklosigkeit bezeichnet. Dazu komme die zu sehr philologische Behandlungsweise der Lektüre. In den mathematischen und fremdsprachlichen Stunden zeige sich ein frisches Leben und Streben der Schüler, während in den Lektürestunden der klassischen Sprachen nicht selten Interesselosigkeit, ja manchmal gänzliche Erstarrung der jugendlichen Geister wahrzunehmen sei. Und gegen die Belebung des Unterrichts dadurch, dafs die schriftlichen Hinübersetzungen in den oberen Klassen aufgehoben und interessantere wie die von v. Wilamowitz dargebotenen Stoffe gelesen würden, sträubten sich die Altphilologen. Aber die Gewalt der Tatsachen werde sie bald aus ihrem Besitz verdrängen, wenn sie nicht einlenkten. — Eine ähnliche Katastrophe scheint Max Banner, *Pädagogische Tagesfragen,* anzukündigen, wenn er in dieser Schrift sagt: Das Latein ist der Stammhalter, das Griechische das Lieblingskind und das Französische das Aschenbrödel im Haushalt des humanistischen Gymnasiums, Mathematik und Naturwissenschaften aber sind die lachenden Erben in dieser Familie.

In Übereinstimmung mit Un.-Prof. Römer, *Lebensfragen des humanistischen Gymnasiums* (s. Jb. XVI, 6), will Prof. Chr. Eidam, *Zur Gymnasialreform,* die Hinübersetzungen im Lateinischen als Zielleistung fallen lassen. Römer wendet sich zwar scharf und bestimmt gegen die übertriebene Wertschätzung der stilistischen Leistungen, verlangt aber dafür

Digitized by Google

eine bessere und fruchtbringendere Behandlung der altsprachlichen Lektüre. Eidam beklagt die grammatische Lehrweise der alten Sprachen, deren mangelhafter Erfolg ihre Unzulänglichkeit dargetan habe und will zwar das Hinübersetzen als Übung noch gelten lassen, damit die grammatische Sicherheit nicht fehle, dabei aber französischen Anfangsunterricht und später Latein erst in Quarta in der Hoffnung, dafs die nötige grammatische Sicherheit auch ohne schriftliche Hinübersetzungsübungen durch die gemäfsigt induktive Methode erreicht werde. Auch der verstorbene H. Schiller verlangt in seiner letzten Schrift *Aufsätze über die Schulreform.* II. *Die äufsere Organisation des Gymnasiums,* Latein erst in Quarta mit 10 Stunden und Aufhören der schriftlichen Stilübungen zum mindesten in der Reifeprüfung. Mit Eifer gegen die Latinitätsdressur sich wendend, leugnet er, dafs die Erlernung der lateinischen Sprache die Gesetze des Denkens liefere und eine besonders bildende Kraft habe. Wer das behaupte, übertreibe; der Satz sei weder psychologisch noch erfahrungsmäfsig haltbar, wie von Schiller weiter ausgeführt wird. Nur das Übersetzen ins Deutsche wollte er noch beibehalten. Die Schulreform ging ihm also nicht weit genug.

Einen bedeutenden Schritt über diese immerhin noch gemäfsigten Gegner des gymnasialen Lateinbetriebs hinaus wagt F. Schmidt, *Jugenderziehung und Jugendstil.* Dieser „Vorschlag zu einer zeit- und naturgemäfsen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und ein Trostwort für alle bekümmerten deutschen Mütter und Väter" wäre besser ungedruckt geblieben, denn er leistet in offenbaren Übertreibungen, ja in Irreführung der Eltern das Mögliche. Man höre: Latein nimmt in diesem Plane in Sekunda und Prima nur je 2, in Summa 4 Wochenstunden ein und dies bei Schülern im Alter von 15 und 16 Jahren. Die Schrift verdammt so ziemlich den gesamten bisherigen Gymnasialunterricht aller Fächer als nicht zeit- und naturgemäfs. Man kann den Vorschlag nicht ernsthaft nennen, denn wann werden die „bekümmerten Eltern" sich seiner Verwirklichung freuen?

Einen Gesinnungsgenossen findet Schmidt in Dr. Eduard Engel, *Die Phrase von der formalen Bildung,* einem Manne, der in Tagesblättern und Wochenschriften wie in der „Nation" als Reformator der Pädagogik auftritt und gleich Schmidt alles Bestehende für unzulänglich ansieht und wert, dafs es untergeht. Das Pädagogische Archiv, eine Sammelstelle auch für die Klagen und Wünsche unzufriedener und belasteter Pädagogenherzen, druckt seinen Aufsatz wörtlich ab. Engel ist fest überzeugt, dafs zur Aufrechterhaltung des Zusammenhanges des modernen Kulturmenschen mit dem Geistesleben der antiken Welt es gar nicht nötig sei, dafs Latein und Griechisch den Mittelpunkt bilde. Eine rechte Erklärung des Wesens der formalen Bildung, wie sie nur durch den Unterricht in lateinischer oder griechischer Grammatik vermittelt werde, habe er nirgends gefunden. Das glauben wir ihm aufs Wort. Hätte er aber die pädagogische Literatur ernstlich verfolgt, so würde er wissen,

Digitized by Google

dafs die weiterblickenden verständigen Philologen und nach ihnen die neuesten Lehrpläne das anrüchige Wort „formale Bildung“ wegen seiner Unbestimmtheit und Nebelhaftigkeit längst fallen gelassen haben, dafs sie dafür die „logische“ oder noch zutreffender „grammatische Schulung“ einsetzen, und was „grammatische Schulung“ besagt, bedarf wohl kaum einer Definition. Wir haben auch oftmals dargetan, dafs die sogenannte formale Bildung nicht Zweck des altsprachlichen Unterrichts sei, sondern als seine reife Frucht sich ergebe, dafs diese Schulung endlich aus dem grammatischen Betrieb jeder, auch einer modernen Sprache gewonnen wird. Damit kann E. Engel einverstanden sein. Wenn nun Engel gegen Muff den Beweis liefern will, dafs das Französische mindestens dieselben Dienste leiste für das, was man wirklich formale Bildung nennen könne, so beweist er etwas, was kaum geleugnet wird, allerdings bei der Voraussetzung, dafs das Französische in demselben Umfang wie das Lateinische auf der Schule betrieben wird. Er fertigt sodann O. Jägers Ansicht ab von der feineren Synonymik und Syntax des Lateinischen, wendet sich gegen dessen allerdings anfechtbare, hochtönende Lobpreisung des „religiös, sittlich, staatlich, sozial bildenden Einflusses“ des Lateins. Den anscheinend stärksten Satz spart er sich zum Schlusse auf: Mustergültige Beherrschung der Muttersprache sei das beste Merkmal der formalen Bildung für jeden deutschen Arbeiter auf geistigem Gebiet. Wer wollte diesen Satz bestreiten? Aber sollte man nicht durch jahrelange Vergleichung der alten Sprachen mit der Muttersprache bei den Übersetzungsübungen zur Meisterschaft in der Muttersprache erst recht gestärkt und geschickt werden?

Wo es sich um die Gegner der alten Sprachen handelt, da kann der Name Schmeding nimmer fehlen. Es wäre wunderbar, wenn ein Jahresbericht von ihm schweigen müfste. Seine Kampfnatur läfst ihm keine Ruhe. Als Fortsetzung seiner Jb. XVI, 12 erwähnten Angriffe finden wir in PA. einen Aufsatz *Klassische Bildung und Liebe zum Wissen als Wissen* (!). Trotz des sonderbaren Titels weifs man nach früheren Erfahrungen schon, was er sagen will, ehe man seine Worte gelesen. Er wiederholt sich gern und ist grofs im Citieren aller möglichen Eideshelfer. Auch jetzt holt er wieder zu einem vernichtenden Schlage gegen die klassische Bildung, besonders gegen O. Jäger aus. Schmeding führt seit Jahrzehnten Krieg gegen die Alten; jetzt wo niemand gezwungen wird, auf dem Wege nur des Gymnasiums sich eine höhere Bildung anzueignen, könnte er die Waffen ruhen und des Krieges Stürme schweigen lassen und das Wort aus dem Faust beherzigen: „Vergebens, dafs ihr ringsum wissenschaftlich schweift!“

Nach dem hier Gesagten ist auch ein Urteil gefällt über das Gutachten des Hofrats Dr. Herm. Frerichs-Eisenach unter dem Titel *Gymnasium oder Realgymnasium?* abgedruckt in PA. 417. Frerichs bestreitet nicht den Wert der alten Kultur und den Einfluſs ihrer Ideale auf die Erziehung zur sittlichen Tüchtigkeit, aber unsere neuere Kultur

Digitized by Google

enthalte erzieherische Momente von gleichem Werte. Für die Bildung zum Denken lasse sich eine moderne Sprache ebenso gut verwenden, wie die lateinische. Er möchte aber doch das Latein auf unseren höheren Schulen nicht entbehren. Das Realgymnasium habe diese Sprache nur wegen ihrer geschichtlichen Bedeutung nicht als Schlüssel zur Pforte des logischen Denkens beibehalten, als Mittel zum Zweck der Überlieferung der römischen und deutschen Geschichte, lateinischen und deutschen Wesens. So gilt ihm denn das Realgymnasium oder das Reformrealgymnasium als die geeignetste Schulform für unsere Zeit.

Der **Streit um den späteren Anfang des Lateinischen** oder Kampf für und wider das Reformgymnasium wogt noch unentschieden hin und her. Die Zeit der Gärung ist noch nicht überwunden, wie sehr auch die Zahl der Reformanstalten sich mehrt und anschwillt. Dieser äufsere Erfolg spricht noch durchaus nicht für den inneren Wert der Sache. Eine Mode wird oft mitgemacht, obwohl sie nichts taugt, zumal wenn überzeugte und begeisterte Apostel für sie eintreten. Es fehlt aber auch nicht an Posaunenstöfsen der Reklame für diese Reform.

Wir sahen schon oben, wie Eidam und Römer sich für einen späteren Anfang des Lateinischen in Quarta aussprachen. Das Reformgymnasium verlegt ihn nach Tertia. Hören wir auch hier die Freunde und die Gegner der Sache! Für den Anfang mit Französisch stimmt Univ.-Prof. Dr. Schipper, *Alte Bildung und moderne Kultur*, weil dies dem natürlichen System des Fortschritts vom Leichteren zum Schwereren entspreche. Bei voller Anerkennung der Bedeutung und Unentbehrlichkeit des Griechischen für die Sprachwissenschaft und alle der altklassischen Philologie verwandten Studiengebiete hinsichtlich des durch sie vermittelten historischen Verständnisses unserer modernen Kulturzustände weist Schipper doch dem Latein eine höhere Wichtigkeit zu. Fr. Hertlein, *Latein oder Französisch als erste Fremdsprache* überzeugt niemand, der nicht bisher schon Anhänger der Reformschulen war. Er meint u. a., das Latein erschien dem Buben so fremdartig, nüchtern, tot, die Beispiele zur Einübung ledern; das deutsche Sprachgefühl wurde durch die deutschen Annäherungskonstruktionen wie „nach eingenommener Stadt“ vergewaltigt. Darum will er mit einer lebenden Sprache, dem Französischen, anfangen, dessen Vorzüge er rühmt. Hertlein aber wie andere, die gleich ihm denken, sind in einer sonderbaren Sinnestäuschung befangen. Sie übertragen nämlich die Eindrücke, die ein ausgereifter Mann bekommt, wenn er die Sätze aus dem Elementarbuch seiner Kindheit liest, auf die unschuldige Seele des Knaben, der von dergleichen Empfindungen nichts verspürt. Ihm ist alles gleich frisch und lebendig, auch das Tote — weil alles ihm neu entgegentritt. Es soll damit der einfältige Inhalt gewisser Elementarbücher durchaus nicht verteidigt werden. Wir sind immer Freunde schmackhafterer Kost gewesen.

Zu dem Besten, was bisher zu Gunsten des späteren Anfangs des Lateinischen gesagt worden ist, gehört die ausführliche Darlegung und

Digitized by Google

Verteidigung des Frankfurter Systems bei Prof. Dr. J. Wulff, *Der lat nische Anfangsunterricht im Frankfurter Lehrplan.* Hier spricht ein pra tischer Schulmann aus Erfahrung und unserem Eindruck nach ohne je Voreingenommenheit. Er stellt zunächst fest, dafs man sich bisher me darauf beschränkte, die pädagogische Unrichtigkeit und Unzweckmäfsigk des weiteren Hinaufschiebens des lateinischen Anfangsunterrichts von re theoretischen Gesichtspunkten aus darzulegen, ohne die Frage hinlängli zu erwägen, inwiefern die Lehrmethode der Anstalten mit Frankfurt Lehrplan von der bisherigen abweicht und welche Vorteile und Nachte dieselbe in sich birgt. Es wäre nichts thörichter als zu dekretieren: vo nächsten Semester an wird in den drei unteren Klassen nur Französis als Fremdsprache gelehrt, der lat. Unterricht beginnt erst in Tertia es mufs vielmehr eine eigenartige Lehrmethode nicht blofs des lateinische sondern auch des voraufgehenden deutschen und französischen Unte richts gefunden werden, um die Einheit des Lehrverfahrens zu sicher um die Zeitersparnis mit unverminderter Sicherheit und Gründlichkeit d Sprachaneignung zu verbinden. Erst wenn hierin eine sichere Garant gegeben, kann man den entscheidenden Schritt wagen. Als typisches Be spiel für diese nicht erschöpfende Art der Kritik, welche vielfach an jene Lehrplan geübt wird, führt Wulff die Bedenken Küblers in Verh. üb die Fragen des höh. Unt. Berlin, Juni 1900, S. 297 an. Diesen theoret schen Einwürfen Küblers begegnet Wulff in seiner Schrift S. 4 ff. und gel dann zur Beantwortung der Hauptfrage über: „Inwiefern ermöglicht d Frankfurter Lehrplan dem Lehrer die Lösung der Aufgabe, schon nac einem einjährigen lateinischen Kursus die Cäsarlektüre in angemessene Weise zu betreiben, ohne dafs sich dieselbe in grammatische Übunge auflösen mufs?“ — Letzteres ein Hauptvorwurf Küblers.

Der Hauptvorteil des späteren Anfangs, so führt Wulff aus, liegt i der Möglichkeit, dem gereifteren Schüler in der Formenlehre und noc mehr in der Syntax einen Einblick in die Bildungsgesetze der lateinische Sprache, in das System, die elementare Grundlage wissenschaftliche Denkens, zu verschaffen, und dazu ist keine Sprache geeigneter als da Latein, wenn es Knaben dieses Alters zugeführt wird. Der lat. Unterrich soll also erst da einsetzen, wo eine rationelle Unterweisung möglich is In Sexta ist es untunlich. Die mangelhafte Fassungskraft des Sextaner erlaubt nur eine elementare, den wissenschaftlichen Ergebnissen meh oder weniger widersprechende Belehrung über die syntaktischen Grund begriffe. Erst in der Quarta kann eine Klärung und Festsetzung der gram matischen Begriffe gewonnen werden als Grundlage für den Anfang de lat. Unterrichts in der Tertia. Dann genügt das eine Jahr für die la Formenlehre in U III, und in O III hat Wulff bereits bei durchschnittlic $5\frac{1}{2}$ Stunden 6 Bücher von Cäsars bell. Gall. mit Erfolg gelesen; dasselb Pensum hat hier der Dir. Reinhardt bewältigt. Die gröfsere allgemein sprachliche Durchbildung und Aufnahmefähigkeit der Schüler ermöglicht dies. Auf die Einzelheiten des hierbei beobachteten methodischen Ver

Digitized by Google

fahrens, welches Wulff darlegt, soll in diesem Jb. weiter unten eingegangen werden. Hauptsache war ihm, zu zeigen, wie bei dem lat. Anfangsunterricht in U III durch Anknüpfung an die sprachliche Erkenntnis, welche der Schüler durch den vorausgegangenen deutschen und französischen Sprachunterricht schon gewonnen hat, die Einführung in den lat. Satzbau sich gestaltet und die Lektüre auf gesicherter Basis verhältnismäfsig rasch fortschreitet. Darum ist gerade diese Schrift für alle Anhänger des Systems von grofsem Werte; wer es aber grundsätzlich verwirft, wird doch den sachlichen Ausführungen des Verf. seine Anerkennung nicht versagen und fortan vielleicht günstiger davon denken.

In ähnlicher Mitteilung aus der Praxis rühmt Fritz Richter, *Drei Jahre Latein an einer Reformschule* in NJ. II, 122 die Erfolge im Latein, zu denen die Schwarzenberg-Vogelschen Lehrbücher wesentlich beigetragen. In Frankfurt a. M. lagen die Perthes-Gillhausen-Wulffschen Elementarbücher und die Grammatik Reinhardts zu Grunde. Von ferneren Verteidigungsschriften auf Grund eigener Lehrpraxis seien genannt: Dir. Treutlein über den *Anfangsunterricht im Latein in der Karlsruher Reformschule* 1901 ZhS. 73, Dir. Dr. Tendering im Jahresbericht des Johanneums (Realg.) in Hamburg nach Altonaer System 1901 ZhS. 16, Dir. Hubatsch ZhS. 38, Dir. Prof. Dr. Kahle in Danzig, *Die Reformschulen in Danzig* ZhS. 44, Dir. Prof. Lambeck im Progr. des Reformrealgymn. zu Barmen, Dir. v. Staa desgl. in Remscheid, Dir. Dr. Baron im Görlitzer Jahresb., vgl. ZhS. 47 ff. *(Aus den Jahresberichten der Reformschulen);* hier wird ausführlich über den lat. Unterricht in der III gesprochen; Prof. H. Delbrück in Preufs. Jahrb. 143 ohne eigene Erfahrung, vgl. Wetekamp in ZhS. 12.

Gegner des späteren Anfangs des Lateins haben sich ebenso zahlreich geäufsert, dabei darf aber nicht übersehen werden, dafs sie zum Teil nicht aus Erfahrung sprechen, sondern nur theoretische Bedenken äufsern. Wollte man die Gegner zählen, nicht ihre Stimmen wägen, so wären die Reformanstalten von vornherein verurteilt. So vereinigten sich zahlreiche humanistisch gesinnte Männer am Niederrhein zu einem *Aufruf gegen die weitere Ausbreitung der Reformanstalten*, in dem es heifst (HG. 97): Dafs tatsächlich durch die allgemeine Einführung des lateinlosen Unterbaues die bewährte Pflegestätte klassischer Bildung zerstört werden wird, ist eine Überzeugung der 15 000 Freunde und Anhänger des humanistischen Gymnasiums, die sich zu der Braunschweiger Erklärung 1900 bekannt haben. In einer von diesen Männern am Niederrhein nach Elberfeld am 26. Januar einberufenen Versammlung, an der etwa 100 angesehene Persönlichkeiten aus verschiedenen Ständen teilnahmen, hielt der Dir. P. Cauer-Düsseldorf einen Vortrag, der später als selbständige Broschüre gedruckt worden ist: *Der Plan des Reformgymnasiums. Was verspricht er — und was droht er?* in welchem er die von Reinhardt u. a. so oft betonten Vorzüge des neuen Systems einzeln zu zerpflücken sucht. Reinhardt sei von den edelsten Absichten erfüllt, sehe aber nicht so klar

Digitized by Google

in die Zukunft wie der Führer Fr. Lange, der die Reformgymnasien als Hebel benutze, den Einfluſs der alten Sprachen zu brechen. Cauer hat zwar gegen den gemeinsam dreiklassigen Unterbau für Realschulen und Realgymnasien nichts einzuwenden, warnt aber vor Übertragung dieses Organismus auf die Gymnasien selbst. Der Plan sei deshalb so gefährlich, weil er die Bekämpfung der alten Sprachen mit dem Schein der Fürsorge für sie umgebe und so aus unseren eigenen Reihen manchen herüberlocke. — Auch wir glauben, daſs nun, nachdem einmal der Stein ins Rollen gekommen ist, die von Altona und Frankfurt ausgehende Bewegung sich nicht mehr halten lassen, vielmehr in ein ganz anderes Fahrwasser geraten wird, als man es wollte und will. Alle solche Neuerungen werden, wie die Erfahrung lehrt, von radikaleren Elementen mit Freuden aufgenommen, und man schreitet bald über die Köpfe der ersten Bahnbrecher hinweg zu gewaltsameren Umwälzungen. So können auch wir uns der Befürchtung nicht erwehren, daſs das jetzige Reformgymnasium gar nicht im Sinne seiner Gründer von den Stürmern und Drängern als Sprungbrett benutzt werden wird, um über die klassischen Sprachen mit der Zeit hinwegzukommen. Sagt doch Wetekamp RhS. No. 1: Das Frankfurter Reformgymnasium ist nicht das Ideal des Vereins für Schulreform. Der Verein hat von vornherein keinen Zweifel darüber gelassen, daſs der Frankfurter Lehrplan als allzuphilologisch seinen Wünschen nicht voll entspricht.

Der genannte Vortrag Cauers fand den Beifall der Hörer. Auch O. Jäger erklärte bald darauf in einer Kölner Versammlung, daſs für ihn als einen Althumanisten der Frühanfang des Lateins einen absoluten Wert habe und daſs, wo dieser Unterricht äuſseren Vorteilen zu liebe den angehenden Gymnasialschülern entzogen werde, das Gymnasium uns an einem Lebensteile geschädigt erscheinen müsse. Die Cauerschen Angriffe sucht aber Dir. Reinhardt abzuwehren in einem gleichnamigen Aufsatze MhS. 485, worin er, auf die Zukunft verweisend, weitere Erfahrungen abzuwarten ersucht. Auch der oben genannte Aufsatz von H. Delbrück in den Pr. Jahrb. 143 richtet sich zum Teil gegen Cauer. Dir. Dr. Bolle, *Die Zukunft des Gymnasiums* LL. H. 73 stimmt dagegen Cauers Bedenken gegen die Reformgymnasien bei. Er meint indes: wir gewinnen die Eltern — und das ist die Hauptsache — nur dann für das Gymnasium, wenn wir die lateinischen Stilübungen fallen lassen. Diese sind es, die den Vätern das Gymnasium verleidet haben und es noch verleiden. Geht es ohne sie nicht, so sind die Gymnasien nicht mehr zu halten. Und es läſst sich machen, wenn man das lat. Extemporale in der Reifeprüfung abschafft. Dann werden wir die alten Sprachen wieder beliebt machen.

Beachtenswert sind ferner die Bedenken, welche Ludw. Weber, *Hat das Reformgymnasium eine Zukunft?* in NJ. II, 69 ausspricht, und mahnen zur Vorzicht und Zurückhaltung in der Verallgemeinerung des Systems. Seine Ausführungen setzen in pädagogischer Hinsicht zu den

Digitized by Google

Empfehlungen Reinhardts u. a. ein berechtigtes Fragezeichen. Die bei der Lektüre befolgte Methode begleitet er mit Lob und Tadel, geht auf die Lektüre näher ein, wo zu der Hauptsache, dafs der Schüler sich als selbsttätig erweist, die Zeit im Reformgymnasium nicht ausreiche, zumal doch auch grammatische Unsicherheit nach dem einjährigen Betrieb der lat. Grammatik nicht zu vermeiden sei. Nach seinen eigenen Beobachtungen werde die gleiche grammatische Sicherheit und Gewandtheit wie im Gymnasium nicht erzielt. Im Latein gehe es noch zur Not, im Griechischen gar nicht. In kleinen Städten werde es noch schlimmer ergehen. Auch die angeblichen sozialen Vorteile überzeugen Weber nicht. So beantwortet er die Titelfrage mit nein. Auch er kann sich des Gefühls nicht erwehren, die Reformgymnasien werden, ohne es zu wollen, Totengräber des Gymnasiums sein; hinter ihnen schreiten schon die Füfse der Männer, die mit dem Alten als Veralteten ganz aufräumen werden und die Reformer nur als die Pioniere für diese Arbeit ansehen: „Siehe die Füfse derer sind schon vor der Tür, die deinen Mann begraben haben, um dich auch hinauszutragen.“ Mit diesem Menetekel schliefst er. So geben die NJ. mit diesem Aufsatze und dem vorhin genannten von F. Richter in unparteiischer Weise dem Pro und Contra Gehör.

Es erübrigt nun noch, auf den ablehnenden Bericht des Berliner Stadtschulrates Dr. Voigt einzugehen, welchen er der dazu gewählten gemischten Deputation über die Lage und Neuregelung des höheren Schulwesens und über die Frage des gemeinsamen Unterbaues erstattete. Er gelangte zu seinem ablehnenden Endurteil über den späteren Anfang des Lateins auf Grund folgender Erwägungen: 1. Eine solche Bevorzugung des Französischen vor dem Latein entspricht der heutigen Stellung desselben unter den Weltsprachen nicht mehr. 2. Die grammatischen Begriffe sind seit 2000 Jahren gerade am Lateinischen ausgebildet und können in ihrer Reinheit und Strenge auch nur am Lat. verstanden und eingeübt werden, am Franz. nur künstlich und mit unnatürlichem Zwange. Tatsächlich betreiben die Reformgymnasien den französischen Unterricht in VI bis IV nach der grammatischen Methode und widerlegen so selbst die Behauptung ihrer Freunde, dafs nämlich das Lat. an das logisch-grammatische Verständnis von vornherein gleich zu hohe Anforderungen stelle, denen die 9 bis 11jährigen Knaben nicht gewachsen seien. In unserem Altgymnasium lernen die Knaben spielend mit den grammatischen Begriffen operieren. 3. Für den gemeinsamen französischen Unterbau pafst nicht die französische Literatur, der das Schlichte und Naive fehlt, für das wir in den alten Sagen und Geschichten und im Nepos geeigneten Lesestoff haben. — **Für** den gemeinsamen lateinischen Unterbau sprechen aber vier Gründe: 1. Der Feuereifer, die freudige Lust, mit der die Knaben an das Latein herantreten und spielend die Schwierigkeiten überwinden, die in der Tertia so manchem unüberwindlich erscheinen. Es sei grundfalsch, das Erlernen der ersten und folglich schwersten Altsprache in die Tertia hinaufzurücken. 2. Die schwerste Memorierlast mufs in die

Digitized by Google

Jahre des Gedächtnisses, wo sie am wenigsten drückt, also in die unte Klassen, verlegt werden. Die mittlere Stufe ist die der Phantasie, obere die des Verstandes. Es ist also ein psychologischer Fehler Frankfurter Systems, dafs es diese Verhältnisse verkennt. 3. Ohne je sichere Unterlage schreitet die Lektüre nur langsam fort. 4. Ebenso leid unter dieser Verrückung die anderen Unterrichtsfächer, namentlich Mat matik, Naturwissenschaften und Geschichte. Und was ist der Gewinn v alledem? Die Abiturienten der Neugymnasien erreichen kein höheres M von Durchbildung und Ausrüstung für die akademischen Studien, als der Altgymnasien.

Diesen Ausführungen Voigts widerspricht in PW. 355 und 362 Anonymus, der zum hundertsten Male das Wesen der Reformschulen v führt, sich natürlich auf die ihm eigenen sozialen Vorteile beruft u auch andere Einwände Voigts zu widerlegen sucht. Dasselbe tut Wet kamp, der in ZlS. 12 besonders die Voigtschen Bedenken betreffend Schwächung der Mathematik grundlos findet.

2. Schriften zur Methodik.

A. Äufserungen über die neuen Lehrpläne.

Nachdem im vorigen Jb. XVI die wesentlichsten Bestimmungen d neuen Lehrpläne (1901) für Latein an dieser Stelle mitgeteilt, mit B merkungen begleitet und auch die ersten Urteile der Kritik über sie z Sprache gebracht worden sind, soll nun dieses Thema weiter fo gesponnen werden.

O. Jäger, *Die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen in Preufse* hält sie für eine sehr verbesserte Auflage derer von 1891/92. Übe gehend zu der Vermehrung der Lateinstunden im Realgymnasium, mei er, der frühere Lehrplan für Latein dieser Anstalt war eine Verkehrthe indem er die lat. Sprache, welche der Wissenschaft im strengsten Sin zu dienen bestimmt ist, in eine Lage brachte, wo sie zum geraden Gege teil strenger Wissenschaft, zum Raten nicht verführte, sondern zwan Die neue Verbesserung werde das Übel heben oder doch lindern. I Gymnasium bedeute die Vermehrung, die sich auch in U II auf 8 Stund hätte ausdehnen sollen, die erste amtliche Anerkennung der Notwendi keit, das Latein zu verstärken. Die frühere übertreibende Hervorhebu der Vorpräparation sei beseitigt, das fatale Rückübersetzen bei der Le türe „still entfernt", die „angelehnten" Übersetzungen ins Lat., ei Schmach für das Gymnasium, seien getilgt, auch die Lektüre sei in wei herzigerem und liberalerem Sinne gestaltet.

Den ersten Teil seiner Ergebnisse der Vergleichung der Lehraufgab von 1892 und 1901 hatte G. Uhlig, *Zu den neuen Lehrplänen und Leh aufgaben für die höheren Schulen in Preufsen* schon früher im HG. 189 (s. Jb. XVI, 15) veröffentlicht. Es folgt nun in HG. 76 der zweite Te nebst Erweiterungen, nach den einzelnen Disziplinen geordnete Bemerkunge

Digitized by Google

für Lat. HG. 81. Uhlig sucht sich zunächst das Fehlen der Bezeichnung „sprachlich-logische Schulung“ im allgemeinen Lehrziel zu erklären, rät aber vorbei. Der Ausdruck ist, wie wir im Jb. XVI, 18 bereits gezeigt haben, nur deshalb gemieden worden, weil die „sprachlich-logische Schulung“ keine spezifische Aufgabe nur des lat. Unterrichts ist und der Ausdruck nur unheilvolle Verwirrung und Streitereien erzeugt hat. Der eine definierte den Begriff so, der andere so. Nun ist Klarheit. Uhlig freut sich und ist dankbar, dafs die lat. Sprach- und Schreibübungen jetzt wieder zu ihrem Rechte kommen, wenn auch die lat. Inhaltsangaben und Sprechübungen in den Lehrplänen nicht erwähnt sind. Unerwähnt sei hier nicht gleichbedeutend mit unerlaubt. Wo solche Sprechübungen herrschten, werde die Summe der bewältigten Lektüre gröfser. Sie seien auch keine grausame Plage. Nach den liberalen Anschauungen, die A. Matthias, *Zur Einführung* im ersten Hefte der Monatschrift entwickele, würden sie gestattet sein, und man werde auch in der Wahl der Lektüre nicht allzu engherzig zu sein brauchen. Uhlig empfiehlt (gegen O. Jäger HG. 3) mit Thalheim Mon. 171 das unvorbereitete Übersetzen. — Der Lehrplan für Realgymnasien zeige das Bestreben, den Horizont der Realgymnasiasten in der römischen Literatur zu erweitern. Dagegen zeigten die sprachlichen Übungen eine Einschränkung gegen 1892. Uhlig irrt aber, wenn er meint, die 1892 bis O I angesetzten schriftlichen Übungen fehlten in dem gegenwärtigen Plane schon in O II. Die Lehrpläne von 1892 forderten wie der jetzige nur schriftliche Übersetzungen aus dem Lat. von O II an. Richtig ist dagegen das eine, dafs diese Übersetzungen in I in der Zahl etwas verringert worden sind. Kurz, auch Uhlig hält schliefslich die neuen Lehrpläne im Lat. für einen bedeutenden Fortschritt.

Derselben Ansicht ist der belgische Univ.-Prof. F. Collard, *Les nouveaux programmes prussiens ou le Latin et le Grec en Prusse.* Sein Aufsatz beweist, dafs diese unsere Lehrpläne auch im Auslande gebührend beachtet und anerkannt werden, und das Urteil des Auslandes kann uns nicht gleichgültig sein. Der namhafte belgische Gelehrte kommt bei seiner Kritik dieses Teiles der Lehrpläne auch auf das v. Wilamowitzsche Lesebuch. Aus seinen kritischen und methodischen Bemerkungen sei herausgehoben, dafs er den Wert der Herübersetzungen höher bemifst als den der Hinübersetzungen. Die getroffene Auswahl der Schriftwerke billigt er im allgemeinen, spricht über die Liviuslektüre, empfiehlt das unvorbereitete Übersetzen und denkt richtig über den mafsvollen Gebrauch der Anschauungsmittel. Sein Schlufsurteil lautet: Die Lehrpläne von 1901 sind gegen die von 1892 ein Fortschritt; sie entsprechen den Anforderungen der neueren methodischen Wissenschaft.

Unter den Freunden des Realgymnasiums hat die Standeserhöhung des Lateins im Realgymnasium allgemeine Anerkennung gefunden. Derselben gibt u. a. Ausdruck K. H., *Das Latein als Hauptfach im Realg.* PW. 179. Durch die Heraufsetzung des Lateins auf 49 Stunden und seine

Digitized by Google

Erhebung zum Hauptfach sei nun das Realg. als ein Gymnasium, ei moderne gymnasiale Anstalt anerkannt worden. Verf. bespricht die dur die neuen Lehrpläne weiter eingetretenen Änderungen, die Änderung des Betriebes, die Bedeutung der Grammatik in allen Klassen, namentli in den unteren, die trotzdem im Realg. einen schweren Stand habe. den unteren Klassen müsse Sicherheit in der Formenbildung und im K struieren ebenso gefordert werden wie im Gymnasium, aber auch in d mittleren Klassen sei die Aufgabe der lat. Grammatik im Hinblick a die gering bemessene Zeit ebenso dornen- wie ehrenvoll.

Einen weiteren Ausdruck lebhafter Befriedigung über die neu Lehrpläne lesen wir LL. 70, 62 von O. Röfsner, *Der Angelpunkt d neuen Lehrpläne:* Nun ist dem Ansturm der Gegner des humanistisch Gymnasiums die Hauptwaffe aus den Händen gewunden und an ma gebender Stelle anerkannt, dafs Hellas und Rom nach wie vor als d Gärten anzusehen sind, wo wir die goldenen Früchte echter Schönhe pflücken, als das Rüsthaus, daraus die scharfen Waffen kraftvoller, u erbittlicher Geisteszucht geholt werden, als der klare Brunnen tiefer, kös lich erfrischender Lebensweisheit.

Es gibt aber auch Stimmen, welche weniger enthusiastisch rede Eine ehrliche und besonnene Kritik der neuen Lehrpläne wünschen ih Urheber selber, vgl. A. Matthias in MhS. I, 7 *Zur Einführung.* Ein solche gibt A. Waldeck, *Der neue Lehrplan für das Lateinische* MhS I, 621. Seine Ausführungen decken sich teils mit dem, was wir im vorige Jb. XVI an dieser Stelle gesagt haben, z. B. über die gröfsere Freihe der Bewegung; teils teilt er die dort berührten Befürchtungen Bolle und Paulsens, dafs die gröfsere Freiheit im Lateinschreiben in andere Absicht als zur Förderung der Lektüre ausgenutzt wird; besonders treffe seine Befürchtungen das lat. Abiturienten-Skriptum. Er führt aus, daf die grammatische Unsicherheit früher ebenso grofs gewesen sei als jetzt Die Sicherheit müsse aber geschaffen werden: 1. durch vernünftige Be schränkung des Lernstoffes auf das Nötige, 2. durch eine mehr der didaktischen Zwecke entsprechende Gestaltung und methodische Behand lung derselben, 3. durch ausgiebige Einübung von unten an. Die ver nünftige Beschränkung des Stoffes fordern auch die Methodischen Be merkungen. Für die Syntax mufs in den Mittelklassen eine Reform, Punkt entsprechend, eintreten; in dieser Beziehung verweist Waldeck auf sein Praktische Anleitung. In den oberen Klassen ist richtig betriebene Lek türe die Hauptsache. Hier mufs Zeit sein für eine vergleichende Behand lung der lat. und griechischen Syntax, namentlich der Tempus- und Modus lehre auf einigermafsen wissenschaftlicher Grundlage.

Gröfser sind die Bedenken des verstorbenen H. Schiller, *Aufsätz über die Schulreform,* II. Heft: *Die äufsere Schulorganisation.* Aus de Schriften dieses Mannes kann man wahrnehmen, dafs er, der einst mi ganzer Seele für das Gymnasium arbeitete und die beste Meinung vo ihm hatte, mit zunehmenden Jahren zu einer immer düstereren Anschauun

Digitized by Google

über dasselbe gelangte, vielleicht weil trübe Lebenserfahrungen ihn verbittert und vergrämt hatten. Kaum anders ist die Stimmung zu erklären, die in seinen letzten Schriften vorherrscht. Er gehört zu den Pessimisten, die es für einfach unmöglich erklären, dafs das Gymnasium den Zeitforderungen, die durch die Lehrpläne im Latein auch jetzt gestellt werden, genügt. Auch die Vermehrung der Stundenzahl werde keine Besserung herbeiführen, da auch zu einer Zeit, als das Gymnasium dem lat. Unterricht noch 86 Stunden bei völliger Bedeutungslosigkeit der modernen Fächer gewidmet habe, die Erfolge nicht besser gewesen seien. Als Beweis hierfür wird eine Stelle aus einem Ministerial-Erlafs von 1869 gebracht, wo es heifst, dafs grobe Fehler, wie veterorum, pauperium, missit, celebrae sich noch in II und I fortpflanzen. Er zieht nun den Schlufs, die Übersetzung ins Lat. sei als Zielleistung abzuschaffen, die Stundenzahl zu verringern und den modernen Lehrgegenständen ein gröfserer Raum zu bewilligen. — Damit würden aber die Gymnasien zu Realgymnasien werden und völlig ihre Eigenart verlieren. Richtiger wäre es doch, das klassische Gymnasium in alter Reinheit wiederherzustellen, dem klassischen Unterricht noch mehr Raum zu geben und von modernen Bildungselementen nur das Allernötigste aufzunehmen.

An dieser Stelle sind noch einige Aufsätze aus der von R. Köpke und A. Matthias herausgegebenen *Monatschrift für höhere Schulen* zu erwähnen. Das neue Organ hat trotz der kurzen Zeit seines Bestehens sich einen der ersten Plätze in der gymnasialpädagogischen Literatur gesichert, in weitesten Kreisen Freunde und Anerkennung gefunden. Es erfreut sich einer zielbewufsten Leitung und einer hervorragenden Mitarbeiterschaft. Es will der weiteren Verständigung über das Wesen und die Ziele der nun eingetretenen einschneidenden Reform, über die heilsame Wirkung, die man von ihr sich versprechen darf, dienen und alle durch äufseren oder inneren Beruf an der Reform Interessierten durch freien Meinungsaustausch aufklären. Gleich der erste Aufsatz, der das neue Blatt eröffnet, von A. Matthias, *Zur Einführung*, macht einen vornehmen, vortrefflichen Eindruck und atmet freiheitlichen Geist insofern, als der Herausgeber warm für die neugeschaffene Freiheit in der Schulorganisation eintritt und als Fürsprecher freiheitlicher Auffassung der Lehrpläne sich bekennt. Er versteht und weifs zu würdigen die Bedenken, die gewissenhafte Männer gegen die leitenden Grundsätze des Allerhöchsten Erlasses vom 28. November 1900 (s. Jb. XVI, 15) haben. Wenn die einen fürchten, dafs der unsere Gebildeten erfüllende Geist klassisch humaner und idealer Bildung, der so Grofses in unseres Volkes Vergangenheit geschaffen hat, verflacht werden könne und dafs unser Volk namentlich in seinen leitenden Kreisen ohne eine gründliche Schulung durch die alten Sprachen und Schriftsteller eine unersetzliche Einbufse an Kraft und Hoheit des Geistes erleiden werde, so müsse man doch sich sagen, dafs durch den Erlafs jeder Schule — und gerade dem Gymnasium — Gelegenheit gegeben werden solle, in ihrer Eigenart und der

Digitized by Google

ihr eigenen Wirkungskraft sich zu entfalten. Nicht der altsprachli
Unterricht allein kann der Pflege historischen Sinnes dienstbar gema
werden, und das Selbsterleben und Selbstbilden geschichtlicher Vorgä
ist auch auf anderem Wege als durch altsprachlichen Unterricht mögli
Auch treffliche Übersetzungen antiker Schriftsteller vermögen uns
Schüler in das Geistes- und Kulturleben des Altertums einzuführen
wie weiter unten in einem besonderen Aufsatze G. Lambeck ausfü
Es führen viele Wege nach Rom und ins klassische Altertum, z. B. au
der Weg durch Herders, Lessings, Goethes und Schillers Dichtungen u
Prosaschriften und durch die antike Kunstgeschichte, die dem Realschü
auch im Zeichenunterricht erschlossen werden kann. Und vielleicht fü
mancher dieser Wege sicherer zu lebendiger Anschauung, als der land
übliche Betrieb des altsprachlichen Unterrichts, über grammatisc
Schwierigkeiten holpernd und stolpernd, in die Antike bisher vergebli
einzudringen versucht hat. Man solle sich also der nichtssagenden Phras
über Idealismus, erzeugt durch den altsprachlichen Unterricht, enthalte
— Das sind etwa die Hauptgedanken des Aufsatzes und zugleich d
leitenden Gedanken der Zeitschrift selber. Der Freimut dieses Mann
an leitender Stelle wird manchen der bisherigen Verfechter des Dogma
dafs nur das alte Gymnasium eine Pflegestätte des wahren Idealism
sei, in Erstaunen setzen. Aber ebenso erfreulich ist es auch, aus seine
Munde zu hören, dafs die Lehrpläne nicht nach dem Buchstaben, sonde
nach dem Geiste aufgefafst werden sollen. Möge diese Freiheit und die
freiheitatmende Luft in die Schulstuben einziehen!

Wie schon bemerkt, denkt an die Lektüre von Übersetzungen gri
chischer und römischer Schriftsteller in den oberen Klassen des Rea
gymnasiums auch Dir. G. Lambeck, *Wie kann das Realg. tiefer in da
Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtliche
Denken erziehen?* MhS. I, 92. Lambeck möchte in Betracht ziehen Livi
III. Dekade in der Auswahl Fügners, Ciceros Pompeiana und Catilinarie
Tacitus Germania, die im Urtext gelesen werden können, sodann Hora
und Virgil, Tacitus' Annalen I und II in Auswahl (Kämpfe der Röme
mit den Germanen bis zum Tode des liberator haud dubie Germaniae) i
Übersetzungen. Auch Übersetzungen griechischer Klassiker werden g
nannt. Während die Lektüre der lat. Klassiker auf der Schule von Cäs
zu den katilinarischen Reden, vom 2. punischen Kriege zu Virgil, Hora
und Tacitus das gerade Gegenteil von Kontinuität ist, können die Schüle
durch die Übersetzungen den innersten Zusammenhang der Dinge erfahre
also historischen Gewinn haben. Etwa eine Stunde könnte man dem la
Unterrichte in der Realprima zu diesem Zwecke entziehen.

Am Schlusse dieses Abschnitts können wir nur wiederholen, was wi
bereits Jb. XVI, 28 in dankbarer Freude über die Neuordnung des höhere
Unterrichts äufserten: Das Gymnasium kann jetzt seine Eigenart meh
hervorkehren und seine fernere Existenzberechtigung gegenüber dene
die es bereits im Todeskampfe sahen, erweisen. Und damit niemand ge

Digitized by Google

zwungen werde, in ihm eine höhere Bildung zu suchen, müssen die Realgymnasien und Oberrealschulen namentlich im Osten der Monarchie vermehrt, die Gymnasien verringert werden. Für die Freunde des klassischen Altertums aber erwächst aus dieser Sachlage die Aufgabe, durch möglichst treffliche Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts und durch Belehrung des Publikums über dessen Bildungswert dasjenige, was äufsere Vorrechte nicht mehr als sicheren Besitzstand garantieren, durch eigene Arbeit zu behaupten, vgl. die sympathische Schlufsbetrachtung bei A. Messer, *Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preufsischen Gymnasialwesens von 1892—1901.*

B. Didaktik im allgemeinen.

F. Paulsen hat unlängst gefordert, dafs die höheren Lehrer sich wieder mehr an der wissenschaftlichen Arbeit in schriftstellerischer Tätigkeit beteiligen sollen. Zu dieser Mahnung hatte Paulsen aber gar keinen Anlafs. Die höheren Lehrer Deutschlands leisten in schriftstellerischer Tätigkeit schon das Menschenmögliche. Sie schreiben eher zu viel als zu wenig. Kein einziger gebildeter Stand kommt ihnen darin gleich, höchstens die Universitätsprofessoren. Wenn wir die alljährlich aus den Kreisen unserer Lehrer hervorgegangenen wissenschaftlichen Werke, Schulbücher, Aufsätze in Jahresberichten der Anstalten, in Zeitschriften und Zeitungen, Gutachten und Berichte für Direktorenversammlungen und andere Konferenzen, Vorträge in Vereinen aller Art, die vielfach ohne sie gar nicht bestehen könnten, überblicken und dazu bedenken, dafs sie dies alles trotz der bis auf das Höchstmafs gesteigerten Inanspruchnahme für ihr Amt leisten: so mufs man Bewunderung und Hochachtung empfinden für einen Stand, der aus innerem Drang und wissenschaftlichem Streben so Grofsartiges für Bildung und Aufklärung leistet, so vielseitig für die Wissenschaft, für das Wohl seines Volkes und den Fortschritt der Menschheit arbeitet. Mit Recht wendet sich daher auch O. Worms, *Der höhere Lehrer und seine wissenschaftliche Tätigkeit,* gegen Paulsens unberechtigte Forderung und macht in NJ. II, 305 u. a. geltend: Wollen wir nach der Entwicklung, die nun einmal unsere Verhältnisse genommen haben, die alten Sprachen auf die Dauer halten und wieder zu früherer Wertschätzung bringen, so müssen wir neben tüchtiger grammatisch-sprachlicher Schulung, die nie vernachlässigt werden darf, doch noch ganz andere Bildungselemente aus ihnen herausziehen, als das früher für nötig erachtet wurde. Den Unterricht so anzulegen, dafs er bei den heutigen Verhältnissen für die Persönlichkeit des Schülers dauernd nutzbar gemacht wird, erfordert eine vielseitige wissenschaftliche Behandlung, also noch mehr wissenschaftliche Vorbereitung. Es folgen noch weitere Bemerkungen über die gegen früher erschwerten Bedingungen des Unterrichtens und die erschwerte Methode, alles gesteigerte Anforderungen an die wissenschaftliche Arbeit des Lehrers.

Ein neues lateinisches Unterrichtsmittel nach eigenartiger Methode

Digitized by Google

bilden die *Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der lateinischen Sprache* von O.-L. Dr. Christ. Roese-Gielsen. Die Methode dieser Unterrichtsbriefe verdient besondere Beachtung. In ihnen wird das Latein der klassischen Römerzeit nach Maßgabe der preußischen Lehrpläne von 1901 gelehrt. An der Hand des reichen Wortschatzes wird das Latein fortlaufend als Hauptquelle unserer Fremdwörter nachgewiesen. Ein vielseitiger Übersetzungsstoff vermittelt nicht nur die Kenntnis der Haupttatsachen und Zustände des klassischen Altertums, sondern bringt und erläutert auch die zahlreichen lateinischen Ausdrücke, Redensarten und Sprichwörter, die noch heute im täglichen Leben in Gebrauch sind. Als Benutzer dieser etwa 45 Unterrichtsbriefe, die das ganze Gymnasialpensum umfassen, werden Bildungsuchende beiderlei Geschlechts gedacht, welche die Nichtkenntnis des Lateins als eine empfindliche Lücke in ihrer Bildung fühlen und sie beseitigen möchten. Der Unterrichtsgang hat eine gewisse Ähnlichkeit mit dem Toussaint-Langenscheidtschen Verfahren. Es werden im ersten Briefe vor den Elementen der lateinischen Laut- und Formenlehre vortreffliche, praktische kurze Verhaltungsvorschriften beim Gebrauche dieser Briefe gegeben. Die drei ersten Briefe liegen uns vor, und soweit aus ihnen ein Urteil zulässig ist, muß man sagen, daß die hier befolgte Methode durchaus rationell und zweckmäßig erscheint; ja, sie dürfte sogar im Unterricht der Reformanstalten, in denen das Latein in der Tertia begonnen wird, sich empfehlen. An Gründlichkeit läßt der Herausgeber es nicht fehlen, ebensowenig an wissenschaftlicher Zuverlässigkeit. Nur das eine möchten wir gleich aus dem ersten Briefe tadeln, daß er wohl der deutschen Aussprache der Fremdwörter zuliebe das ti in Wörtern wie etiam, natio, initium wie zi sprechen läßt. Die neuere Orthoëpie folgt dieser Regel nicht, das hätte wenigtens erwähnt werden können. Eine abschließende Würdigung dieses beachtenswerten und jedenfalls zeitgemäßen Unternehmens behalten wir uns für die nächsten Jb. vor. Wir möchten aber schon jetzt jüngere Lehrer, die den Anfangsunterricht im Latein erteilen, sowie die Seminarkandidaten auf die hier befolgte methodische Verknüpfung von Vokabellernen, Lektüre, Grammatik und Übersetzungsübung und überhaupt auf die geschickte Verwertung der besten Lehren der Gymnasialpädagogik aufmerksam machen. — Für alle Lateinlehrer lesenswert ist ferner ein Aufsatz von

Prof. F. Feucht, *François Gouin. Seine Lehre und Methode; ihre Bedeutung fürs Gymnasium*, KW. 201. Gouins fein ausgeklügelte und durchdachte Serienmethode fordert das innere Anschauungsvermögen für die Sache und die Gehörserschließung für die Sprache und vermählt den Realienunterricht mit dem Sprachunterricht. Feucht meint nun, daß diese Methode die alten Sprachen erst recht schätzen lehre; das gedankenlose Allerlei unserer Übungsbücher werde durch sie aufs schärfste verurteilt. Gouin hat nach der Herausgabe seines Hauptwerkes 1880 Art d'Enseigner eine Lehrprobe der obersten Stufe dem Minister Jules Ferry vorgelegt: Essai sur une Réforme des Méthodes d'Enseignements.

Digitized by Google

Nouveau Procédé pour étudier les Classiques, worin er die Ars poetica in einer Seriengestalt bearbeitete, ebenso wie später Virgil, Livius (Homer, Herodot) — 36 Themen auf 36 Seiten, jedes mit Inhaltsüberschrift in kurzen (24) Sätzen, so daſs also die Methode nach Portionen arbeitet, während die Kunst nach Proportionen schafft. Obgleich auch so der Gedankengehalt der Schrift dem Schüler vermittelt wird, müssen wir doch eine solche handwerksmäſsige Einschlachtung eines Dichterwerkes verwerfen. Für die Oberstufe würden wir also diese Methode nicht empfehlen, eher für die Mittel- und Unterstufe. Es folgt KW. 252 eine Lehrprobe nach Livius XXI, 1 in Gouinscher Methode, die gleichfalls absonderlich genug sich anläſst. Bei geschlossenem Buch gibt der Lehrer die Hauptgedanken des ersten Kapitels ganz aus sich: die Schüler wiederholen den Gedankengang. Lesen die Schüler also den Text selbst, so hat er für sie den Reiz der Neuheit verloren. Etwas anderes ist es, wenn der Lehrer vor dem Kapitel auf den kommenden Inhalt in kürzester Form aufmerksam und den Schüler so auf ihn gespannt macht. Die Gouinsche Methode verheiſst ein bischen viel: nach ihr gibt es keine Präparation, kein Wörterbuchwälzen, keine Diktate, keine schriftliche Korrekturarbeit des Lehrers, kein Vokabeleinpauken usw. Einwände gegen sie finden sich KW. 284.

Von der Methode der Herbartianer, die unzweifelhaft ihren Segen gehabt hat und namentlich in den Volksschulen noch segensreich fortwirkt, ist es in gymnasialpädagogischen Kreisen stiller geworden. Nur die LL. halten die alte Fahne noch getreu aufrecht. Die höheren Schulen haben sich vor ihrer Übertreibung gehütet. In Österreich ist Eug. Bolis ein Verteidiger derselben. In einem Aufsatz *Die formalen Stufen und die Praxis im altsprachlichen Unterricht,* ZöG. 798, erklärt er sich für den Gebrauch der formalen Stufen, doch mit Umformungen und Vereinfachungen. Sie sollen beim Anfangsunterricht Anwendung finden mit Zuhilfenahme des induktiven Verfahrens. Für diesen Unterricht angemessene kleine Erzählungen fehlen aber in den Lesebüchern noch vielfach; gute Ansätze dazu enthalte Steiner-Scheindlers Lesebuch. Nach einer Betrachtung der Theorieen von Falbrecht, Mayer und Lutsch folgt eine kurze Skizzierung des Verfahrens in den mittleren Klassen. Im ganzen ist die Abhandlung nicht überzeugend.

Eine andere Anregung, von P. Geyer, *Zur Reform der philosophischen Propädeutik,* MhS. 331, ausgehend, ist nicht zu verachten. Auch die in den sprachlichen Fächern unterrichtenden Lehrer sollen sich aufzeichnen, was im Laufe des Schuljahres an besonders geeigneten Beispielen für logische Verhältnisse ihnen aufstöſst. Das gebe dann für den propädeutischen Unterricht in Prima eine Stoffsammlung und Rüstkammer, die dem Lehrer, der den Unterricht zum ersten Male übernimmt, vortreffliche Dienste leisten könnte. Die Grammatik würde z. B. passende Beispiele für die Analogie, Cic. Pompeiana § 6 eine Partition für den Begriff „guter Feldherr“, die Schluſsstrophe von Hor. Od. II 16 eine

Digitized by Google

Einteilung von dem Begriff „Gut, Besitz“ (I. materieller Besitz (parva rura), II. geistiger Besitz a) intellektueller (spiritus tenuis Graiae camenae, b) moralischer Besitz (malignum spernere volgus) liefern.

Dafs aller höhere Unterricht, zumal in den oberen Klassen, den Weg zum Philosophischen nehmen müsse, hat niemand eindringlicher gefordert, niemand besser vorgemacht als O. Weifsenfels. Es geschieht dies auch wieder in der Neuen Folge seiner *Kernfragen des höheren Unterrichts*. Im zweiten Aufsatz dieser Schrift „Die Philosophie auf dem Gymnasium“ zeigt er nach einer mit grofser Wärme gehaltenen Lobrede auf die Philosophie, inwieweit und wie die Jugend mit Logik und Psychologie bekannt zu machen ist; es komme vor allem darauf an, in ihr regen philosophischen Erkenntnisdrang zu wecken, eine philosophische Gesinnung und Denkweise zu erzeugen. Dazu verhelfen auch die Schriften der Alten; was die Ethik betrifft, so sind alle wichtigen Gattungen der alten Literatur mit Moralphilosophie durchtränkt. Er erinnert an die rhetorischen und philosophischen Schriften Ciceros, und gerade auf diesem Gebiete liege die grofse Bedeutung des Horaz auch für die Schule, der ein echt philosophischer Dichter sei, wie schon Lessing bemerkt hat. Für die ästhetische Bildung der Jugend reiche allerdings Horaz und Cicero nicht aus. Der fünfte Aufsatz handelt von der Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule. Hier werden nach allgemeinen Ausführungen der Orator, die Bücher de oratore und der Brutus im einzelnen gewürdigt und Bemerkungen über Auswahl und Behandlung im Unterricht angeknüpft. Der 6. Aufsatz „Ciceros Briefe als Schullektüre“ ist in diesen Jb. bereits früher erwähnt worden. Enger zusammen gehören die drei letzten Aufsätze 8—10 über Ziel, Auswahl und Einrichtung der Horazlektüre, über die Urbanität, über die Sermonen des Horaz, mit besonderer Berücksichtigung seiner Epistula ad Pisones. Der Aufsatz 8 knüpft an eine gleichnamige Schrift von J. Steiner an, die Epoche gemacht hat und in die hervorragende Förderung der ästhetisch-ethischen Bildung das Ziel der poetischen Lektüre setzt. Aber Steiner, dem W. sonst im wesentlichen beistimmt, schliefst die 35 Oden aus, wo Horaz von Liebe und Wein gesungen — wegen ihres Mangels an Reinheit. Zu ihrem Schutze bricht W. eine Lanze und hat damit unseres Erachtens ein gutes Werk getan. Ohne diese Lieder ist es nicht möglich, die Individualität, die Persönlichkeit des Dichters allseitig zu erfassen. Eine feste Norm für die Reihenfolge der Durchnahme der Oden aufzustellen, sei unzweckmäfsig; man überlasse das dem Lehrer. Horaz sei auch kein sentimentalischer Dichter, was W. auf Grund seiner Gedichte an Beispielen nachweist. Am Schlusse dieser hochinteressanten und geistvollen Abhandlung, welche ein richtiges Verständnis des Dichters eröffnet, macht Verf. noch auf unrichtige Urteile Luc. Müllers und K. Küsters über Horaz, sowie auf das verkehrte Verfahren G. Leuchtenbergers aufmerksam, gliederreiche Dispositionen der Oden zu ergrübeln und die Lieder mehr oder weniger willkürlich zu zerfasern. Der Aufsatz über die Urbanität

Digitized by Google

ist eine Begriffsbestimmung, gewonnen aus der Repetition von Hor. Epist. I 7. Ganz wie O. Altenburg, der in so vielen trefflichen in diesen Jb. erwähnten Abhandlungen es verstanden hat, nach der Lektüre einer Schrift oder gröfserer Partieen durch allseitiges Überschauen des Gelesenen Ordnung und Klarheit in die neugewonnene Erkenntnis zu bringen, so sieht auch W. die Hauptaufgabe der Schlufsrepetition in der Ordnung und Sammlung und behauptet, die Reproduktion und Ausnutzung des Gelesenen sei in Prima wichtiger als das Lesen selbst und die Interpretation des Einzelnen. Das ist die Vertiefung und Besinnung im Sinne Herbarts und das ist zumal in der philosophischen und poetischen Lektüre nötig, aber hier auch schwieriger als in der historischen. Im Anschlusse an diese allseitige Klärung des Begriffs der Urbanität werden Aufgaben für anschliefsende Aufsätze und auch der lateinische Text eines resümierenden Extemporales gegeben. Im Aufsatz 10 weist Verf. nach, dafs die Form der Satire und der persönlichen Epistel von Horaz mit weiser Erkenntnis seiner eigenen Eigentümlichkeit wie der Eigentümlichkeit seines Gegenstandes und Zweckes gewählt worden ist. Wie nun und aus welchem Gesichtspunkte die Komposition der Satiren, d. h. die Gliederung und Anordnung des Stoffes zu betrachten sei, in welchem Verhältnis die Episteln des Horaz zu denen stehen, an die sie gerichtet sind, insbesondere was die Epistula ad Pisones anbetrifft, und das eigene Kompositionsgesetz derselben — alles dies wird mit grofser Klarheit entwickelt, so dafs über die Ästhetik des Horaz nun volles Licht herrscht. Überhaupt versteht es der gelehrte und vielbelesene Verf., aus seiner reichen Literaturkenntnis heraus alles herauszuziehen, was zum Verständnis des behandelten Gegenstandes dienlich ist. Immer geht er in die Tiefe, und die Fülle seiner Gedanken, der Umfang seines Wissens ist erstaunlich. Hier bekommt man einen Begriff, was wissenschaftliche Pädagogik heifst. Jeder Lehrer der oberen Klassen wird aus diesen „Kernfragen" höchst fruchtbare Anregung für Didaktik und Methodik erhalten. Das ist ein Werk von bleibendem Werte.

Verwandt damit ist das, was M. Wohlrab, *Die ästhetische Erklärung der Schriftsteller,* will. Diese Erklärung sei der eigentliche Abschlufs der Arbeit des Exegeten. Sie klärt über die Absicht, die der Verf. gehabt hat, und über die Mittel auf, deren er sich zu dem Zwecke bedient. Dies gilt auch für die Prosa. Hier sind die Gattungen und Arten der Schriftwerke festzustellen, dann die Eigenheiten der Anordnung des Stoffes und der sprachlichen Darstellung, und schliefslich der das Ganze beherrschende Gesichtspunkt aufzuzeigen. So ist hier die Allegorie und Ironie besonders ins Auge zu fassen, die Disposition, der Ausgangspunkt der Arbeit, warum der Stoff gewählt u. a. Dafs der Kunstform Beachtung zu schenken, verlangen auch die Lehrpläne. Das ist auch eine Einführung in die Kunst.

Eine andere nicht unwichtige Aufgabe der Didaktik berührt Rich. Berge, *Etymologische Anknüpfungen lateinischer Wörter an verwandte*

Digitized by Google

Stämme, Lehn- und Fremdwörter der deutschen Sprache, in einer Pg.-
Freiberg Rg. Hier wird das wichtigste Material in alphabetischer
nung von acies bis vulgus gesammelt. Ehe der Schüler sich ein U
über die Entbehrlichkeit gewisser Fremdwörter bilden kann, mufs er
selben überhaupt verstehen, und dazu bietet der altsprachliche, insbe
dere der lateinische Unterricht auf Schritt und Tritt Gelegenheit,
leider häufig versäumt wird. Darum ist diese Sammlung für den Le
wertvoll.

Eine dankenswerte Anregung gibt J. Ziehen, *Auch ein Hilfsm
für den Unterricht,* ZG. 417. Er empfiehlt Meyers Führer durch „
Mittelmeer und seine Küstenländer" (Leipzig und Wien, Bibliographisc
Institut) auch für den Unterricht des Altphilologen, z. B. zur Benutz
bei der Lektüre des Cäsar, Sallust (Bell. Jug.), Livius, Horaz, Vir
damit der Lehrer sich aus dem Reisehandbuch die lebendige Vorstell
von der Örtlichkeit hole. Der Lehrer des Lateinischen mufs also
der Lektüre der einschlägigen Abschnitte, z. B. aus Cicero und Livius,
Gesichtspunkte anknüpfen können, die dem Schüler aus dem geschic
lichen und geographischen Unterricht geläufig sind. Auch die Abha
lung von O. Weise, *Züge antiker Kultur im heutigen Italien,* ZG. 4
möge der Lateinlehrer beachten, denn sie dient zum besseren Verstä
nis des Geistes- und Kulturlebens der Alten, in welches nach den Le
plänen der Schüler eingeführt werden soll. So bringt auch H. Nisse
Italische Landeskunde, II. Bd. Die Städte 1. Hälfte (Berlin, Weidma
reiche kulturgeschichtliche Belehrung, nicht blofs Geographisches.

Eine ausführliche Darlegung des Lehrverfahrens in der Unterter
des Reformgymnasiums enthält die schon oben S. 10 erwähnte Abhandlu
von J. Wulff, *Der lateinische Anfangs-Unterricht im Frankfurter Le
plan.* Diese Mitteilungen aus einer durchdachten, energisch dem Zi
zustrebenden Praxis werden vielen Kollegen, die an den immer za
reicher auftretenden Reformanstalten diesen Unterricht übernehmen,
wünscht sein. Sie geben genaue Anweisung über das Verfahren be
Konstruieren des lateinischen Satzgefüges, über die Behandlung der Le
stücke derart, dafs sich ein grofser Teil derselben ohne Überbürdung d
Schüler allmählich dem Gedächtnis einprägt, über die Art, wie d
syntaktische Propädeutik im einzelnen vollzogen wird, z. B. um de
Schüler ein richtiges Verständnis der Funktionen der lateinischen Kas
zu vermitteln, Einzelheiten über die Behandlung der Tempuslehre u
Consecutio temporum, Mittel, wie der Schüler den lateinischen abhängig
Fragesatz auch im deutschen als solchen erkennt, den Gebrauch des I
finitivs — hier hätte Wulff, der auf Schütz (Kritische Gänge, Heidelbe
1901) verweist, in Ziemers Lateinischer Schulgrammatik § 250 d
Schwierigkeit, die er behandelt, in einfachster Weise gelöst gefunden –
weiter folgen Belehrungen über die Dafs-Sätze, den Konjunktiv in a
hängigen Sätzen und den Modus in unabhängigen Behauptungssätze

Digitized by Google

Wulff gibt keine bindenden Vorschriften; er will nur zeigen, so haben wir es gemacht und haben uns des Erfolges erfreut.

Kurze, zutreffende Bemerkungen über oder vielmehr gegen den Betrieb des altsprachlichen Unterrichts in Mädchengymnasien macht J. Ilberg in NJ. II, 175 bei einer Anzeige von Helene Lange, *Die gymnasiale Bildung der Mädchen in Deutschland,* und Katharine Pufahl, *Altklassischer Lesestoff in der höheren Mädchenschule* — beide Aufsätze erschienen in Wychgrams neuer Zeitschrift Frauenbildung, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens (B. G. Teubner). Ilberg deckt mit gerechter Mifsbilligung das Verkehrte der in diesen Aufsätzen dargelegten Ansichten und Bestrebungen auf.

C. Anfangsunterricht.

Einige Erfahrungen aus dem Anfangsunterricht teilt Gomolinsky, *Der Chor im Unterricht,* Gm. 349, mit. Er empfiehlt das Chorsprechen, dessen vortreffliche Wirkungen längst anerkannt und in diesen Jb. oft genug zur Sprache gekommen sind, von neuem. Es ist eben bei der Überproduktion auf diesem Gebiete, die auch O. Jäger HG. 119 beklagt, gar nicht zu verlangen, dafs jemand, der auf pädagogischem Gebiete sich äufsert, alles in sein besonderes Gebiet Einschlagende vorher gelesen habe. Von demselben Verf. rührt ein Aufsatz in PA. 277 her *Beitrag zu den „Mittelchen"* — ein Versuch, den Begriff des verbum compositum und simplex klar zu machen in VI und V, und ein Artikel *Der Subjektivismus im Unterricht und der Anstaltslehrplan,* PA. 677, wo auch vom Anfangsunterricht die Rede ist.

Den Anfangsunterricht im Reformgymnasium betrifft die Broschüre von J. Wulff, *Der lateinische Anfangs-Unterricht im Frankfurter Lehrplan,* s. ob. S. 10 u. 24.

D. Grammatik.

Die Verteilung der Grammatik auf den lateinischen und deutschen Unterricht der unteren Klassen behandelt im Anschlufs an das lateinische Übungsbuch von Ostermann-Müller der Direktor des Wittstocker Gymnasiums im Programm der Anstalt — der Name (Wessel?) ist auf der Abhandlung nicht genannt, eine Unsitte, die öfters begegnet. Verf. ist der gewifs berechtigten Meinung, dafs die allgemeine Grammatik am besten in die Lateinstunde verlegt wird und dem deutschen Unterricht nur das verbleibt, was der deutschen Sprache eigentümlich ist. Das soll nun hier im einzelnen einmal praktisch durchgeführt werden. Daher die Zweiteilung: Lateinische Grammatik, deutsche Grammatik mit jedesmaliger Verteilung des Stoffes auf die Klassen VI bis IV, zum Schlusse noch ein paar Regeln über Zeichensetzung, Verskunst und Feststellung der nhd. Aussprache im Anschlufs an Siebs' Grundzüge der Bühnenaussprache. Diesen gesamten Stoff soll der Lehrer mündlich einprägen, bis er Eigen-

Digitized by Google

tum der Klasse geworden. Zuviel verlangt der Verf. nicht; es ist n der elementarste Stoff gegeben.

Wir gehen nun zu einzelnen Fragen der Grammatik über. Die erörterte Frage der Aussprache des lateinischen c und t ist wieder e mal berührt worden von P. Meyer-Bern, *Die Aussprache des c und im klassischen Latein und ihre Einführung in die Schulpraxis;* ein Refor vorschlag, das c immer wie k und das t überall, auch vor i, wie t sprechen. Es wäre das sicher eine wissenschaftlich gerechtfertigte Ve einfachung, während man bei uns zu Lande bekanntlich in der Au sprache beider Laute einer Zweiseelentheorie huldigt. Der Vorschlag i mit ausführlicher sprachgeschichtlicher Begründung im Verein Schweiz rischer Gymnasiallehrer gemacht worden; über seine Auf- oder Annahn verlautet aber nichts. — H. Schott, *Zur richtigen Aussprache des Late nischen in metrischer Hinsicht,* befürwortet richtige Aussprache drei Punkte und zwar strengste Beachtung 1. der Quantitätsunterschiede d Endsilben, 2. der aus einsilbiger Präposition mit langem Vokal gebildete Vorsilbe in Komposita wie āmoves, ēripio, dīlabor, 3. der kurzen Stamm silben.

G. von Kobilinski, *Das Supinum als Averboform,* beleuchtet z erst die Schäden des auf Ciceros Sprachgebrauch allein gegründeten Schu lateins und seine Herrschaft im Gymnasialunterricht. Mit dem Prinz des klassischen Lateins, das Ellendt-Seyffert in die Schulgrammatik ei führte, ist nun glücklicherweise gebrochen, nur in der Averboform de Supinums ist noch ein Rückstand. Die Einführung des Supinums wa eine glückliche pädagogische Tat, die man nicht beseitigen und durc Perfektformen ersetzen sollte. Die Erschwerung für den Schüler durc Einsetzung der Formen auf -urus an Stelle des fehlenden Supinums soll(man meiden, das Supinum selbst bei dem Deponens beibehalten, auc wenn die Form sich nicht belegen läßt.

Das Pronomen der 3. Person im Lateinischen, bekanntlich einer de schwierigsten Punkte auf dem Gebiete der Elementarsyntax, behande Hochstetter. In den unteren Klassen ist die Unterweisung darüb kaum statthaft, die Oberklassen wiederum brauchen keine Regeln. Di Wahl des richtigen Pronomens ist hier Sache des Sprachgefühls, un Regeln für den Anfangsunterricht lassen sich nicht ohne Widerspruc geben. Die Schwierigkeit liegt eben in der Eigentümlichkeit unsere Muttersprache.

Über die Relativität der Tempora handelt eine Pg.-Abh. Güstro vom Direktor Rickmann, *Zur lateinischen Tempuslehre,* eine verdiens liche Arbeit, insofern sie eine gedrängte, aber ziemlich vollständige Übe sicht über die Frage des absoluten und relativen Gebrauches der Tempor und ihre Literatur seit Ferd. Schultz 1834 gibt. Die Ansichten vo Haase - Reisig, Billroth, Lattmann - Müller, Hoffmann - Lübbert, G. Hal Waldeck, M. Wetzel, Stegmann, Mutzbauer, Meltzer, P. Cauer, Weisweile H. Ziemer, Blase, Gast und besonders Methner werden vorgeführt. I

Digitized by Google

wesentlichen neigt Verf. zu Methner, ohne ihm in allem beizustimmen. Er möchte diese schwierige Frage der Relativität der Tempora aus der Schulgrammatik und aus dem Unterricht ausschalten. Aber die Sache hat ihre zwei Seiten. Die Scheidung in mäfsigem Umfange beizubehalten, empfiehlt sich aus mehreren Gründen. Wir haben darüber bereits in Jb. VII und XI gesprochen. Methners Standpunkt ist zu ersehen aus seinen *Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre* (Jb. XVI, 38 f.) und aus der Pg.-Abh. Bromberg *Die Darstellung der lateinischen Temporalsätze in der Obertertia. Nebst einem Anhange über die Bedeutung von postquam.* In dieser Abhandlung sucht Verf. die Ergebnisse der eben genannten gröfseren Schrift für den Unterricht nutzbar zu machen. Die neuen von ihm gegebenen Schulregeln — zum Teil schon bekämpft von K. Buck, *Postquam und seine Sippe in der Schulsyntax* (Jb. XVI, 38), sind von ungleichem Werte, vgl. H. Ziemer in BhS. 1903, 45. Das Urteil Rickmanns, der in Methners Reformbestrebungen auf diesem Gebiete einen gewaltigen Fortschritt findet, erscheint zu günstig. Die Kritik hat sich meist ablehnend verhalten, vgl. M. Wetzel in Gm. No. 2, worauf Methner, *Einige Bemerkungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre,* antwortet. Eine weitere Auseinandersetzung mit Methner bringt als der Hauptangegriffene H. Lattmann, *Der neueste Angriff auf die Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora,* in Gm. 604 und 645: Methner fechte gegen eine zurechtgemachte Puppe, ohne den wahren Gegner zu treffen. Er eifere gegen eine nicht richtig aufgefafste Lehre und stehe dabei mit seinen eigenen Erklärungen ganz im Banne dieser Lehre, die er verabscheue.

Die Bedingungssätze sind bekanntlich einer derjenigen Punkte der altsprachlichen Grammatik, deren grammatische Fixierung von jeher zu Kontroversen geführt hat. K. Bone, *Der Bedingungssatz und seine sogenannten Fälle,* Gm. 533. 573, sieht den Grund dieser Schwierigkeit 1. in der Unvollkommenheit der Modusbezeichnungen, 2. in der zwitterhaften Beziehung von Haupt- und Nebensatz, Vorder- und Nachsatz, wo weder rechte Unterordnung noch Nebenordnung stattfindet. Aber auch Bone gelangt nicht zu einer für den Schüler faflicheren Regelform anstelle der bisher üblichen.

Sigm. von Raumer, *Das Periodenbild,* schlägt gegenüber Kern, Nägelsbach und Götzinger vor, die Unterordnung der Periodenteile auch räumlich zum Ausdruck zu bringen, z. B.

H.-S.	A			A		A
N.-S. 1		b	b			d
N.-S. 2			c			

So kommt man mit dem grofsen und kleinen Alphabet aus. Der Vorschlag ist praktisch und annehmbar.

Zum Schlusse sei noch ein Aufsatz von Fr. Horn, *Grammatik,* aus PW. 378, erwähnt. Er verurteilt das traditionelle System der Grammatiken, das sich auch in neuerer Zeit nicht wesentlich geändert habe. Noch

Digitized by Google

weit mehr Ballast sei auszuscheiden, wie die Genusregeln, die Must beispiele und alles, was dem modernen Zwecke, Verständnis der Schr steller, nicht entspreche. Der lateinische Unterricht müsse sofort mit Lektüre beginnen und zwar eines Klassikers, natürlich des sachlich u sprachlich leichtesten, Chrestomathieen seien überflüssig. Daneben nur grammatisches Kompendium aus Paradigmen, nur die Endungen; Reihenfolge der Deklinationen, Konjugationen, Kasus und Tempora gleichgültig. Der Schüler lerne die Grammatik aus der Lektüre, Syntax bedürfe keines Kompendiums und werde allein durch Übung ei geprägt. Nach ähnlichen Grundsätzen sei bei dem Übersetzen ins Lat nische zu verfahren. Darum keine Übungsbücher, sondern man verwen beste deutsche Schriftsteller. — Horn hat sonst verständiger geurtei Auf diesem Wege können wir ihm nicht folgen. Er verkennt die d Grammatik im Gymnasium gebührende Stellung und degradiert sie nic zu einer Dienerin, sondern zu einer gelegentlich gebrauchten Aufwart frau, die nur einige grobe Arbeit tut und dann entlassen wird. W möchten, dafs der Verf. einmal selbst dies System der entthronten Gra matik an einer Schülergeneration in fortlaufenden Klassen erprobt, u zu erfahren, wieweit er damit kommt. Bis dahin wird sich niemand da verstehen.

E. Behandlung der Lektüre.

E. Bruhn will MhS. 143 (Sprechsaal) nach geendeter Übersetzun des Schülers einen Schüler zum Merker bestimmt wissen, der die Fehle des Übersetzens darlegt, später werden andere und die Klasse zu Krit kern aufgerufen. Eine Probe an Hor. carm. IV, 6 soll das veranschau lichen. Dies Verfahren hat aber seine grofsen Bedenken, wie man au MhS. 590 (Kammer) ersehen kann. Mit der Frage beschäftigt sic auch Un.-Prof. Zagojannis, *Wann sollen die Fehler verbessert werden die Schüler bei der Übersetzung machen?*, LL. 72, 40. Entgegen de Meinung Ecksteins, Schraders u. a. meint er: möglichst sofort, ausgenomme jene Fehler, die sich auf die Verdeutschung beziehen. Die Gründe dafü werden angegeben.

Prov.-Schulrat Thalheim, *Übungen im unvorbereiteten Übersetzen* MhS. 171, empfiehlt, nach dem Lesen der Abschnitte eine Pause zu machen in der alle Schüler die Stelle überlegen, und dann einen beliebige Schüler zur Übersetzung aufzurufen, damit so alle Schüler am Satze ei Interesse gewinnen. Nachher mag die Übersetzung wiederholt und nac gröfseren Abschnitten der Gedankenzusammenhang besprochen werden So wird das von O. Jäger verurteilte unvorbereitete Übersetzen zu eine wirklichen Übung.

Dir. O. Altenburg-Glogau, ein Mann, der um nur einige typische Vertreter zu nennen wie O. Weifsenfels, A. Biese, der verstorbene Frick, die echt wissenschaftliche Pädagogik in der Praxis übt, hat es sich zu Lebensaufgabe gemacht, aus der Lektüre der lateinischen Schulschrift-

Digitized by Google

steller in den oberen Klassen den denkbar höchsten Nutzungswert herauszuziehen, indem er sie nach ihrem erzieherischen Werte, nicht nach einem fachwissenschaftlichen oder einem formal-stilistischen Interesse wählt, sondern nach dem Ort, der Zeit, dem Zusammenhang mit allen weiteren Gedankenkreisen des Unterrichts, nach der Sicherheit, mit welcher auf das Verständnis jener Wechselbeziehung der einzelnen werdenden Menschen mit der Menschheit in ihrem Gesamtwerden gerechnet werden kann. Er stellt die Lektüre, wie wir oftmals in diesen Jb. gezeigt haben, unter den höheren Gesichtswinkel der Lehrplaneinheit. Welche lateinischen Schriften lassen sich aber in diesem Sinne ertragreicher ausnutzen als Ciceros philosophische und rhetorische Schriften neben Horaz und Tacitus? Nun Ciceros philosophische Schriften nach dem Lehrplane von 1901 wieder zur pädagogischen Aussaat benutzt werden können, ist es sicherlich von Wert und Interesse, einen so gewiegten Interpreten und Exegeten wie Altenburg über die Frucht dieser Lektüre reden zu hören. Es geschieht dies in der Pg.-Abh. Glogau ev. G. *Ciceros Tuskulanen und die Lehrplaneinheit für das zweite Halbjahr der Gymnasialprima.* Er legt hierin nieder den eingehenden Nachweis der fruchtbaren Beziehungen zwischen der Tuskulanen-Lektüre und den übrigen ethischen Fächern im gleichzeitigen Unterricht, also der gleichzeitigen Lehraufgabe der Religion (Römerbrief), des Deutschen (Klopstocks Oden, Lessings Laokoon und Hamburgische Dramaturgie, Shakespeares Dramen), der Geschichte (14. bis 17. Jahrhundert), der Horazlektüre (Od. I. II und Ars poët.), des Griechischen (Schriften Platos, Euripides' Medea), der neueren Sprachen (ein französisches Drama und englische Prosalektüre). Wer so alle Fäden der Literatur in der Hand hat, mufs sie aber auch geschickt zu einem einheitlichen, haltbaren Gewebe verknüpfen können, und das versteht Altenburg meisterlich. Indem er diesen Reichtum der Beziehungen aufdeckt und die wissenshungrigen Schüler zum Mitgenufs heranzieht, schafft er ihnen einen lebendigen Quell reichster Anregung und zugleich eine planvolle erzieherische Einwirkung auf ihr sittlich-religiöses wie ästhetisches Bewufstsein. Hier sieht man wie oben S. 22 an Weifsenfels' Kernfragen, wie in der Prima das philosophari die Krone des Lehrgebäudes bildet, erkennt aus seinem Werte auch, warum die Lektüre der alten Klassiker nach diesem Verfahren gehandhabt werden mufs, und erkennt zugleich den unvergleichlichen Bildungswert dieser Klassiker, den kein Gerede nichtsachverständiger Gegner zu bestreiten sich vermessen darf. Es ist dabei mit Dank anzuerkennen, dafs die neuen Lehrpläne zur Herstellung solcher ungezwungenen und ungesuchten, vom Lehrer natürlich sorglich vorbereiteten und durchdachten Zusammenhänge von Fach zu Fach anregen. Und wir meinen, es ist besonders die Sache der Gymnasialseminare, die Kandidaten in diesem Sinne anzuleiten, und eine dankbare Aufgabe für die Seminarleiter, derartige Übungen zu veranstalten, die so recht in die pädagogische Praxis fallen. Auf der Universität findet der studierende Philolog leider dazu kaum Gelegenheit. — Dafs

Digitized by Google

im lateinischen Unterricht der Prima neben dieser Ausnutzung der Lektüre nach allen ihren ethischen, ästhetischen, geschichtlichen, kulturgeschichtlichen und religiösen Beziehungen auch die Form nicht vernachlässigt werden darf, ist klar. Abgesehen davon, dafs dem deutschen Aufsatz durch diese Kombination: Horaz-Cicero Tusc., Tusc.-Shakespeare, Horaz-Lessing, Lessing-nachlessingische Dichter — eine Fülle der frischesten und anregendsten Stoffe zugeführt werden, lernt der Schüler an den Gedankenkreisen seiner Lektüre auch lateinisch denken und lateinisch sich aussprechen. Für die praktischen Übungen wird der Wortvorrat gesammelt, gesichtet und geordnet, wodurch der Trieb zur Selbsttätigkeit mächtig angeregt wird. Die Gruppierung des Wortvorrates kann sich leicht zu einem Hebel für die Phantasie zur Gewinnung eines Gesamtbildes gestalten (s. Altenburgs Studie LL. 38, 39 ff.). Dabei bietet sich reichlich Gelegenheit zu derjenigen Form der Wiederholung, welche die wertvollste und erfolgreiche ist, die immanente. Eine zweite Art der Sprachübung führt in die Werkstätte des schaffenden Schriftstellers, des redenden Menschen ein, indem an der Lektüre gezeigt wird, wie sich ein Gedanke in den verschiedensten Formen gut lateinisch ausdrücken läfst. Die vom Lehrer im Anschlufs an das Gelesene selbst entworfenen Texte für die mündlichen oder schriftlichen Übersetzungsübungen müssen vor allem gut deutsch geformt sein. Das von den Lehrplänen angeratene neue Übersetzungsbuch in den oberen Klassen möchte Altenburg zunächst noch nicht oder nur mit Vorsicht heranziehen. Es gibt aber kaum eine Seite der Tätigkeit des Lehrers bei der Lektüre, welche er hier nicht mehr oder weniger bespricht. Er schliefst mit den Worten: „In dieser engen Verbindung der lateinischen Form mit einem so wertvollen Inhalt liegt der beste Schutz wider den gedankenarmen Grammatizismus oder Formalismus, den manche als Hauptmerkmale des Gymnasiums der früheren Zeit anzusehen geneigt waren. Wenn schon die einheitlich zusammengefafsten Gedankenkreise eines einzigen Halbjahrs der Prima sich so ergiebig erweisen, so dürfen wir von denen der drei übrigen Halbjahre auf dem Boden der angestrebten Lehrplaneinheit einen solchen Reichtum der Beziehungen erwarten, dafs der Zusammenhang zwischen Inhalt und Form der Lateinübungen in jeder Hinsicht gesichert erscheint.“ — Die Ausführlichkeit, mit welcher wir dieser Abhandlung hier gedenken, mag eine Andeutung sein, welche Bedeutung ihr zukommt.

O. Altenburg hat zur Genüge gezeigt, ein wie reichlicher Born ethischer und religiöser, christlicher Erkenntnis aus den Werken der klassischen Schulschriftsteller in Verbindung mit anderen Unterrichtsdisziplinen einer Klasse sich ausschöpfen läfst. Zum Zweck einer vertieften religiösen Einwirkung der Jugend aufserhalb des Religionsunterrichts bedarf es daher nicht der Lektüre christlicher Schriftsteller, die Kuhlmann, *Einige Worte über das Lesen christlich-lateinischer und -griechischer Schriftsteller,* empfiehlt. Auf diesen Gedanken brachte ihn das christlich-klassische Werk *Βασιλείου τοῦ μεγάλου Πρὸς τοὺς νέους*, Text

Digitized by Google

und lateinische Übersetzung mit Kommentar von Direktor Dr. J. Bach. Diese Mahnworte des heiligen Basilius an die Jugend über den nützlichen Gebrauch der heidnischen Literatur, die Leichenrede des heiligen Ambrosius auf Kaiser Theodosius, ausgewählte Briefe des Hieronymus u. a., hält Kuhlmann für eine gute Lektüre. Diese Idee wäre im Sinne eines v. Wilamowitz, aber wir glauben, dafs auf der Schule keine genügende Zeit bleibt, eine Lektüre zu pflegen, die mehr für den Theologen sich eignet und nicht die anerkannten Schulklassiker zu ersetzen imstande ist. Von ihnen müfste dann einer oder der andere verdrängt werden. — Winke, wie auch der lateinische Unterricht mit Wilamowitz' Griechischem Lesebuch in Beziehung gesetzt werden kann, gibt Direktor Ph. Wegener in MhS. 554. 557 ff.

Ebenfalls für eine neue Lektüre bricht Prof. Jak. Mayer, *Warum eignet sich besonders das IV. Buch der Georgica des Vergil zur Schullektüre?* in LL. 71, 30 eine Lanze. Er meint: aus ästhetischen, ethischen und realen Gründen, den Sinn für die Natur und ihre stets frische Schönheit zu wecken, den Blick des Schülers für die Bedürfnisse des praktischen Lebens zu schärfen. In Österreich erlauben die Instruktionen, einzelne Episoden aus den Georgica zu lesen, und es wird v. 315—558 (der Mythus von Aristäus) vorgeschlagen, der doch nicht imstande ist, eine Vorstellung von dem Charakter der ganzen Dichtung zu geben. Lieber lese man das IV. Buch ganz. Es folgen weitere Ausführungen über die Methode, die uns richtig erscheint. Die Anregung ist dankenswert. Will man aber dieser Anregung Folge geben, so wäre es nötig, dafs vorher ein guter sachlicher Kommentar geschaffen würde, und der Verf. des Aufsatzes wäre wohl der geeignete Mann dazu. Inzwischen ist der Kommentar wirklich erschienen: *Sachlicher Kommentar zu Vergils Preisgedicht auf die Bienen und ihre Zucht,* aber er genügt nicht den berechtigten Anforderungen; in seinem breitspurigen Stil zieht er alles Mögliche heran und verdunkelt so die Hauptsachen.

Anleitung zur Sammlung von sogenannten Collectanea bei der Liviuslektüre gibt Wenzel Eymer, *Über Collectanea zur Liviuslektüre,* im Programm Leitmeritz 1901. Sie erleichtern dem Lehrer ein genaueres Eindringen in den Sprachgebrauch des Livius I, XXI, XXII — eine nach Gruppen geordnete Stellensammlung.

Ein Erlafs des niederösterreichischen Landesschulrats betrifft die *Privatlektüre in den klassischen Sprachen.* Er rühmt den Aufschwung der Privatlektüre an allen niederösterreichischen Gymnasien. In den Reifeprüfungen dürfe aber die Prüfung in ihr nicht den einzigen Mafsstab der Beurteilung geben.

Was die Vorbereitung auf die Lektüre betrifft, so seien zwei Aufsätze von Rick und John genannt. Rick, *Über einige Unterrichtsgrundsätze beim Gymnasialunterricht* (Vortrag gehalten in Köln), steht ganz auf unserem Standpunkte: Die ganze Behandlung neuer Stellen in einem Schriftsteller soll lediglich in gemeinsamer Arbeit von Lehrern und

Digitized by Google

Schülern in der Klasse stattfinden. Der Schüler hätte dann die Aufgabe, die Wörter des neuen Abschnittes sich anzueignen, so, dafs er in der nächsten Stunde das sprachlich und inhaltlich Durchgenommene und Übersetzte verstände. Der grammatische Stoff, soweit er für die Lektüre erforderlich, sei für die Bedürfnisse der einzelnen Klasse vorher festzusetzen. In IV sei die Formenlehre gründlich zu wiederholen. Die übrigen Ausführungen des Vortrags enthalten wenig Neues. Sie betreffen die weitere Behandlung der Lektüre, den Anschlufs der Übersetzungsübungen an die Schriftsteller, bessere Ausnutzung der Schriftsteller in der Grammatikstunde, die Parallelgrammatik, die Fassung und Zusammenfassung der grammatischen Regeln. — John, *Über die Frage der häuslichen Vorbereitung der Schüler auf die Klassikerlektüre,* ein Vortrag, dessen kurzes Referat in SwS. 408 gegeben, bietet, hiernach zu urteilen, nichts wesentlich Neues, da eine Angabe fehlt, welche Hilfsmittel die Schule erlaubt oder verbietet. Die selbständige häusliche Vorbereitung wird aber gefordert. Einig war die den Vortrag anhörende Versammlung nur darin, dafs ein Universalwörterbuch allein nicht mehr genüge.

F. Schriftliche Übungen.

Schon mehrfach ist in diesen Jb. erwähnt worden, dafs immer wieder eine Beschränkung der Übersetzungsübungen ins Lateinische gefordert und vor allem der Wegfall des Skriptums in der Reifeprüfung gewünscht wird, eine Mafsregel, die zur unmittelbaren Folge haben würde, dafs die schriftlichen Hinübersetzungsübungen wenigstens in den obersten Klassen erheblich eingeschränkt würden.

In MhS. 122 gibt Prov.-Schulrat E. Meyer, *Zur Beurteilung der Schülerleistungen,* beherzigenswerte Fingerzeige über die Zensierung der Extemporalien und die an sie zu stellenden Anforderungen.

Absolutorialaufgaben — das schreckliche, garstige Wort ist aus dem bayerischen Sprachgebrauch noch immer nicht verschwunden — finden sich BbG. 1891, 731 ff.

A. Baron, *Über die Bedeutung der Hausaufgaben in der Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts,* spricht in ZöG. 66 auch über die lateinischen schriftlichen Hausaufgaben, über deren Geschichte er das Nötige mitteilt. Er beleuchtet ausführlich das Für und Wider, hat zwei gewichtige Bedenken gegen die Umwandlung der Hausaufgaben in Schulübungen und kommt zu dem Schlufs: Die schriftlichen Hausaufgaben sind als wesentlicher Bestandteil des Unterrichts beizubehalten, sind inhaltlich dem Lektürestoff zu entnehmen, vom Lehrer zu verfassen, zu diktieren und nach vorgenommener Korrektur zu besprechen. Doch ist ihre gegenwärtige Verteilung dahin zu ändern, dafs von der zweiten bis vierten Klasse monatlich nur ein Pensum, dagegen zwei Schularbeiten verlangt werden.

Digitized by Google

G. Realien und Anschauungsmittel.

Es wird heute gar viel von der Notwendigkeit künstlerischer Erziehung der Jugend, von der Einführung der Kunst ins Leben des Kindes gesprochen; über die praktische Ausführung des oft nur instinktiv Empfundenen herrscht aber Unklarheit und tastendes Suchen und Versuchen. Das lehren auch die Verhandlungen auf dem nach Dresden berufenen sogenannten Kunsterziehungstage, über den R. Menge, *Der Dresdener Kunsterziehungstag und die höheren Schulen,* LL. 71, 1 berichtet. Bei der grofsen Bedeutung, welche die Berücksichtigung der Kunst in der Schule seit kurzer Zeit gewonnen hat, nachdem man sich auf diese bisher vielfach vernachlässigte Aufgabe des höheren Unterrichts besonnen hat, müssen wir diesmal etwas ausführlicher sein. Man wird dann finden, wie wenig die Ansichten noch geklärt sind: der eine rät dies, der andere das Gegenteil.

Man protestiert zunächst gegen unsere abstrakte Erziehungsmethode, die sich auf Bücher stützt, hält mit J. Liberty Tadd, *Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend,* Natur und Erfahrung für die besten Lehrer und meint, die Jugend wird zu viel unterrichtet, sieht zu wenig und verarbeitet die Wahrheiten nicht. Das ist auch im wesentlichen die Meinung der epochemachenden Schrift des Vorkämpfers auf diesem Gebiete, des kunst- und sachkundigen Pädagogen L. Gurlitt in seiner Anklageschrift *Der Deutsche und sein Vaterland,* einer derjenigen neuesten Schriften, welche in vielen Auflagen in raschester Zeit verbreitet ein gewaltiges Aufsehen erregt haben. Man findet den Kern seiner die höheren Schulen betreffenden Meinung wieder in einem Aufsatze

L. Gurlitt, *Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichts,* NJ. II, 177. Auch diese Schrift ist wie das vorhin genannte Hauptwerk eine scharfe Brandmarkung alles dessen, was bisher auf unseren Gymnasien gesündigt worden ist darin, dafs man dem Schüler das Auge für Natur- und Kunstanschauung zu wenig geöffnet. Jeder sollte diese beiden Schriften lesen und daraus lernen, wie es besser werden kann. Man wird nicht mit jeder Anklage, mit jedem Tadel, auch nicht mit jedem Besserungsvorschlage übereinstimmen, aber manche unzweifelhafte, bittere Wahrheit finden und lernen, wie es besser werden kann. In jenem Aufsatze zeigt Gurlitt, dafs uns ein Ausbau der Methode des Anschauungsunterrichts noch fehlt. Man hat bisher ein ehrliches Streben gezeigt, dem Schüler die Kunst nahe zu bringen, aber Mifsgriffe sind nicht ausgeblieben. Diese Jb. haben an dieser Stelle selbst wiederholt vor dem Übermafs gewarnt. O. Jäger läfst sich bei der Klassikerlektüre Bilder bis zu einem gewissen Grade gefallen; in der Geschichte will er nichts von historischen Porträts u. dgl. wissen. Aber Gurlitt hält es für eine Unterlassungssünde, wenn z. B. vorhandene gute Bilder des Pompeius, Cäsar, Augustus dem Schüler nicht gezeigt würden. Allein damit der Schüler richtig sehe und künstlerisch urteilen lerne, bedarf es seiner Ansicht nach

Digitized by Google

einer methodischen Anleitung von klein auf. Schon die Anfänger Latein dürfen mit Anschauungen nicht leer ausgehen. Die Lebendig der geistigen Anschauung lenkt nicht ab, gibt vielmehr der geist Arbeit erst Halt und Stütze. Die Darbietung von Anschauungsmit im lateinischen Anfangsunterricht ist also eine Notwendigkeit. Das sich im ersten muttersprachlichen Unterricht bewährt. Das Antike, T mufs eben lebendig werden. Wie man weifs, vgl. Jb. XII, 52; XIV, hat Gurlitt diesen Gedanken in seiner *Lateinischen Fibel* und in sei *Lateinischen Lesebuch für Quinta* verwirklicht. Er bespricht nun seinem Aufsatz die Bilder in seiner Sextanerfibel und die von ihm her gegebenen grofsen *Anschauungstafeln zu Cäsars Bellum Gallicum*. wechseln konstruierte und klassische Bilder ab; die Bilder von Schrei und Engelmann finden nicht seinen Beifall. Zur Heranbildung der Leh macht Gurlitt den Vorschlag, dafs sie sich eine Zeichenfakultas erwer und diese Fakultas jeder philologischen gleich gewertet wird; es sol ferner als Zeichenprämien Kunstwerke an Schüler verteilt, der Zeich unterricht durch Vermehrung der Stundenzahl gehoben werden und Zei nen für alle Klassen verbindlich sein.

Denselben Ruf nach Einführung der bildenden Kunst in die höhe Schulen erheben gleichzeitig andere, zum Teil von Gurlitt unbeeinflu So Prof. Conr. Jaskulski, *Über die künstlerische Erziehung der Gy nasialjugend* (Vortrag), Msch. 230 — Inhalt: Der Lehrer der klassisch Philologie, des Deutschen und der Geschichte hat sich dieser Erziehun tätigkeit zu widmen — und *Die bildende Kunst am Gymnasium*, ZöG. 3 Hier geht er auf die Geschichte dieser Bestrebungen ein und will du einen künstlerischen Anschauungsunterricht verständnisvolle Freunde Kunst heranbilden und diese Erziehung auf das ganze Gymnasium unten an ausdehnen. Wie das zu geschehen habe, durch bewufstl Einwirkung der Kunstwerke, durch bewufste Anleitung, zeigt er im e zelnen, immer an der Hand der Literatur, ganz wie Gurlitt, überläfst al dem Deutschlehrer den Hauptanteil der Kunsterziehung. — Das al mag geschehen, nur darf man nicht soweit gehen, eine neue Disziplin den vorhandenen ebenbürtig mit bestimmter Stundenzahl zu schaffen. lange und soweit man diese neuen pädagogischen Grundsätze dem Late unterricht z. B. ohne Störung organisch einfügen und in ihm durchführ kann, soll man's tun.

Dem Geschichtsunterricht besonders weist O.-L. Dr. G. Reinhar *Zur Pflege der Kunst auf dem Gymnasium*, ZG. 1901, 718, diese A gabe zu, denn es sei verkehrt, die Lektüre z. B. von Cic. Verr. IV z Mittelpunkte des Kunstunterrichts zu machen; auch stehe der Umfa der kunstgeschichtlichen Belehrung, den C. Hachtmann, Programm Be burg 1895, an diese Rede anknüpft, weder mit dem Zweck der Lekt noch mit dem Inhalt der Rede im Einklang. Mit kunstgeschichtlich Unterweisungen könne man schon in Sexta beginnen — in weiser schränkung. Illustrierte Schulbücher — also auch Gurlitts? — schlie

Digitized by Google

Reinhardt mit Unrecht aus, will aber, wiederum gegen Gurlitt, einen Bilderatlas, z. B. den von Luckenbach, in den oberen Klassen, dann Vorträge mit Hilfe des Skioptikons in besonders angesetzten Stunden. — Was die den Geschichtslehrern von Reinhardt zugewiesene neue Aufgabe anbetrifft, so werden sie davon sehr wenig erbaut sein und sie schon aus Zeitmangel ablehnen. Wie sehr ist namentlich der Unterricht in der alten Geschichte nach den Lehrplänen beschränkt worden! Da bleibt dem Lateinunterricht noch eher Zeit, und die mafsvolle Anknüpfung der kunstgeschichtlichen Belehrung an Ciceros Verr. IV ist wirklich nicht von der Hand zu weisen.

Auch Maybaum, *Über die Verwertung der Archäologie im klassischen Unterricht* (Vortrag ZG. 72), geht soweit, zusammenhängenden Unterricht, am besten im geschichtlichen Unterricht der beiden Sekunden, zu verlangen. Nachdem er ausgeführt, dafs der Unterricht in den klassischen Sprachen in mancher Beziehung andere Wege werde einschlagen müssen, und die Notwendigkeit nahegelegt, zur Belebung und Vertiefung des Unterrichts die alten Denkmäler heranzuziehen, wenn der klassische Unterricht überhaupt seinen Platz behaupten oder vielmehr zurückerobern wolle, zeigt er, dafs dem jugendlichen Geist die Architektur am nächsten liege. Die Lektüre dagegen sei vor Zersplitterung durch gelegentliches Einflechten von Exkursen über plastische Kunstwerke zu bewahren; selten sei Gelegenheit vorhanden, Werke der Kunst zur Erklärung der Lektüre heranzuziehen, selbst für die bekannte Virgilstelle sei die Laokoongruppe im Grunde nicht nötig.

Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht gibt Ad. Lehmann heraus. So finden wir in der II. Abteilung dieses Werkes Bilder: *Im römischen Lager,* Bewaffnung und sonstige kriegerische Abzeichen aufweisend. Das Bild ist billig und für die mittleren Klassen brauchbar. Ein anderes zeigt *Das Innere eines römischen Hauses,* rekonstruiert von Weichhardt und Dietrich. Verwendet ist die Domus Cornelii Rufi aus Pompeji. Diese Bilder sind manchen der Cybulskischen Tafeln vorzuziehen. — Bilder, die zum Schmuck der Wände des Gymnasiums geeignet sind, nennt W. Rein, *Bildende Kunst in der Schule.* Diese „Studie zur Innenseite der Schulreform“ behandelt den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen. Das Verzeichnis für die höheren Schulen ist von O.-L. P. Ankel in Frankfurt a. M. aufgestellt.

Skioptikon-Bilder: I. Zur Archäologie 96 Bilder, Text von E. Hula. II. Pompeji 48 Bilder, Text von Prof. Fr. Prix. III. Rom 43 Bilder, Text von Prix, sind in Wien bei Lechner erschienen. Ein Diapositiv kostet wenig über 1 Mk.

Digitized by Google

II. Schulgrammatiken.

Eine neue *Lateinische Elementargrammatik,* die aber mehr ein Übungsbuch mit eingefügten grammatischen Abschnitten darstellt, ist von dem Schwyzer Professor Victor Jäggi verfafst worden. Sie ist für die unteren Klassen des Gymnasiums bestimmt, und der beträchtliche Umfang (456 S.) könnte einen stutzig machen, wenn nicht die eingereihten lateinischen und deutschen Übungsstücke und die Wörterverzeichnisse den meisten Raum beanspruchten. Aber die ganze Anlage erregt doch Bedenken. Man kann die Ansicht des Verf., in den Händen der Anfänger nur ein alles vereinigendes Buch zu wissen, teilen, aber dafs der kleine Anfänger ein so schweres, dickes Buch, welches noch den Stoff für weitere Jahre über Sexta hinaus enthält, stets schleppen soll, ist doch nicht zweckmäfsig. Eine Teilung des einheitlich gearbeiteten Werkes etwa nach dem zweiten Kursus wäre vorzuziehen. Dagegen kann man den Grundsatz billigen, Zusammengehöriges möglichst im Zusammenhange zu behandeln. Der ganze Stoff ist in fünf Kurse geteilt, und damit eine Einrichtung des alten Kühner wieder aufgenommen. Nach Erledigung des dritten Kursus soll mit der Übersetzung eines leichten Schriftstellers wie Nepos begonnen werden. Was nun den grammatischen Teil anbetrifft, so ist die Darstellung und die Fassung der Regeln zu loben. So ist die Lehre von der dritten Deklination, bekanntlich eine der schwierigsten Partieen im Elementarunterricht, bei praktischer Anwendung der Stammtheorie durchaus fafslich gestaltet worden. Von den Vorteilen dieser Theorie sind wir mit dem Verf. überzeugt. So bedarf es keiner gereimten Geschlechtsregeln. Bei der Verteilung des Stoffes fällt aber auf, dafs die Konjugation erst auf S. 101 beginnt; vorher lernt der Schüler nur die Indikative und Imperative des Präsens der vier Konjugationen und einzelne Formen von sum kennen; Lehrer und Schüler operieren also auf 100 Seiten fast nur mit Sätzen mit Präsensprädikaten — eine etwas starke Zumutung an die Geduld derselben, und zugleich entschlägt sich Verf. auf diese Weise der Möglichkeit der Abwechslung im Inhalt. Natürlich überwiegen auch im ganzen Lehrgang der ersten Kurse die Einzelsätze, obwohl schon frühzeitig der Versuch gemacht wird, kleinere inhaltliche Einheiten aus ihnen zu schaffen. Die letzten beiden Kurse entnehmen ihren lateinischen und deutschen Übungsstoff der griechischen und römischen Sage und Geschichte. Mag man also mit Einzelheiten nicht einverstanden sein, jedenfalls hat man in diesem für die ersten zwei oder drei Jahre ausreichenden Unterrichtswerke ein Werk aus einem Gufs, mit Geschick und Sorgfalt gearbeitet. Für unsere norddeutschen Verhältnisse eignet es sich indes weniger.

Neu ist ferner ein *Abrifs der lat. Syntax,* zur Wiederholung für die Schüler der oberen Klassen des Gymnasiums im Pg. Waldenburg zusammengestellt von Prof. Dr. Liers. Welche Grammatik zu Grunde liegt, wird nicht gesagt, wie überhaupt ein Vorwort fehlt. Der Auszug ist über-

Digitized by Google

chtlich gehalten; kurze Inhaltsangaben stehen an Stelle der Regeln, elche durch Beispiele meist phraseologischer Natur veranschaulicht wer- en; dabei wird die deutsche Übersetzung der Phrase stets hinzugefügt. twas gesprächiger wird die Satzlehre behandelt, das Wichtigste stets eschickt herausgehoben. So mag der Abrifs manchem älteren Schüler ützlich werden, Schaden stiftet er jedenfalls nicht.

Eine zweite Auflage erlebte ein sehr nützliches Buch A. Waldeck, *raktische Anleitung zum Unterricht in der lat. Grammatik nach den euen Lehrplänen.* Würden wir gefragt, welche methodischen Schriften nter den vielen vorhandenen dem angehenden Lateinlehrer besonders zu mpfehlen seien, so würden wir in erster Reihe diese Anleitung nennen, elche das Beiwort „praktisch" mit Recht verdient. Denn ihre Lehren ind in langjähriger Erfahrung vom Verf. betätigt und bestätigt. Neben einer Schulgrammatik schuf er diese auf der empirischen Psychologie egründete Methodik, die alle einzelnen Teile der Grammatik, Formen- nd Satzlehre, umfafst. Allgemeine Betrachtungen über Grundlage und weck des lat. Unterrichts und des grammatischen Lehrbuches, über die eranziehung der Sprachwissenschaft und des induktiven Verfahrens, über nhalt und Form der Regeln und ihre Einübung gehen voraus. Gerade iese einleitenden Kapitel sind in der neuen Auflage eingreifend geändert orden, das Übrige weniger. Nachdem die neuen Lehrpläne von 1901 as allgemeine Lehrziel anders bestimmt haben, mufste auch der Zweck es lat. Unterrichts hier dem entsprechend geändert werden. An Stelle es 3. Kapitels über das Verhältnis von Grammatik und Lektüre ist ine Besprechung des induktiven Verfahrens getreten, dessen mafsvolle nwendung Waldeck stets befürwortet hat und jeder verständige Lehrer erteidigen wird; denn nur durch Übertreibung oder falsche Auffassung st es in jüngster Zeit in Mifskredit geraten. In Kap. 5 und 7 über In- alt und Form der Regeln sind die kritischen Erörterungen über andere chulgrammatiken, namentlich über die von Ellendt-Seyffert, in der 2. Auf- age beseitigt worden.

Mit den Grundsätzen, Ratschlägen und Anweisungen des Verf. wird nan auch sonst meist einverstanden sein. Er setzt sich das hohe Ziel, en lat. grammatischen Unterricht zu einer Schule des Denkens zu machen. s lohnt sich der Mühe, den Weg zu verfolgen, den Verf. einschlägt, ber im Rahmen dieses Jb. müssen wir darauf verzichten. Inwieweit wir nit ihm nicht übereinstimmen, haben wir in unserer ausführlicheren An- eige WfklPh. 1903, No. 20 geäufsert. Es sind das aber nur nebensäch- iche Punkte. Verf. verlangt gar nicht, dafs das Buch eine Schablone um Nachmachen sein soll. Es ist aber immer nützlich zu sehen, wie es in anderer, zumal ein bewährter Fachmann macht.

Auch ein anderes Werk, das mehr, als es verdient, von der Zeiten Gunst getragen allen Ansturm gegen seine feste Position überdauert hat, Seyffert-Fries (Ellendt-Seyfferts) *Lat. Schulgrammatik* erfuhr eine neue, lie 46. Auflage. Nachdem fast ein Meer von Tinte über dies zählebige

Digitized by Google

Buch im Laufe von Jahrzehnten von seinen Kritikern und den es nutzenden Fachmännern vergossen worden ist, hiefse es Sand an Strand tragen, wollten wir an dieser Stelle noch etwas zu seinem Rub oder Tadel sagen. Es kann hier nur darauf ankommen, die Veränderun der neuen Auflage kurz zu buchen. Die vorausgegangenen Auflagen der 37. waren schon aus typographischen Gründen fast gar nicht geänd worden. Für die vorliegende 46. Auflage bot sich bei der notwendig wordenen Änderung des typographischen Satzes den Herausgebern erwünschte Gelegenheit, ihre Prinzipien konsequenter durchzuführen. Äufs lich zwar ist der Lehrstoff in Umfang und Einteilung — im Vorw steht als Druckfehler „Einleitung“ — ziemlich unverändert geblieben, in der neuen Anordnung der einzelnen Gruppen der unregelmäfsig Verba § 72—76 (jetzt die Reihenfolge: Reduplikation, Dehnung, si Perf. wie bei H. Ziemer, Lat. Schulgr., § 100 ff.) und in der Neugest tung der § 98—101 (Attribut und Apposition) ist eine gröfsere Änd rung eingetreten. Sonst ist das Gute wie das minder Gute geblieben.

Zu G. Landgrafs *Lat. Schulgrammatik (6. Aufl.)* und zugleich z Methodik des Unterrichts macht K. Reisert in BbG. 84 seine B merkungen. Mit Recht ein Gegner der „kurzgefafsten“ Grammatike möchte er manches noch ausführlicher haben; so vermifst er den Mang der Definition grammatischer Termini in der Satzlehre. Aber sehr n Unrecht findet er den Mangel von Regeln zum Übersetzen aus dem Deu schen ins Lat. auffällig, z. B. beim Acc. c. inf. Landgraf konnte hi nicht anders handeln, sonst mufste er eine ganz andere Art der Gra matik, eine Stilgrammatik schreiben, während eine Schulgrammatik unser Zeit dem Verständnis des lat. Idioms, der Schriftsteller und dem Übe setzen ins Deutsche dienen soll. Wollte Landgraf alle Ausstellunge Vogels, Menrads, Reiserts und Bullemers (s. weiter unten) berücksichtige so würde ein ganz neues Buch zustande kommen, das alte also aufs Dienst gestellt werden müssen, und trotzdem wäre es sehr fraglich, d das erneuerte den Vorzug verdiente. W. Bullemer, *Eine kritische B merkung zu unseren lat. Schulbüchern, besonders zu Landgrafs Grammat* findet BbG. 596, dafs die Aussprachebezeichnung bei Landgraf nicht i Ordnung ist, ähnlich die Angabe der Bedeutung der termini technici un deren Anwendung. Hierin berührt er sich mit Reisert.

Noch sei auf das *Handbuch der lat. Laut- und Formenlehre* vo Ferd. Sommer hingewiesen. Es ist eine wissenschaftliche Darstellun der lat. Laut- und Formenlehre für den Lehrer und Forscher, eine Da stellung des lat. Formenschatzes auf Grund der vergleichenden Sprach wissenschaft. Vor seinen Vorgängern, wie C. Wagener, R. Kühner, Lin say, Stolz, Brugmann, V. Henry, Riemann-Gölzer, P. Giles, die ihre b sonderen Vorzüge haben, hat es manches voraus, so die Selbständigke der linguistischen Methode, die Übersichtlichkeit und vor allem den Stan auf der Höhe der Zeit. Aus der Schule Brugmanns hervorgegangen, ste Sommer auf dem Standpunkt der neueren Sprachforschung. Sein Wer

Digitized by Google

ist eine ausgezeichnete Wegweisung für Lateinlehrer, die sich nicht beim blofsen Drill beruhigen, sondern in die Bildungsgesetze der Sprache einzudringen das Bedürfnis fühlen. Hier werden ihnen die Tatsachen der historischen Grammatik vorgeführt, ohne dafs sie sich durch den Streit der Meinungen hindurchzuarbeiten brauchen; sie werden mit den Ergebnissen der Forschung, die bis jetzt erreicht worden sind, bekannt gemacht. Eingehendere linguistische Studien werden nicht vorausgesetzt. Diese verdienstliche Einführung in das sprachwissenschaftliche Studium des Lateins ermöglicht also einen allgemein verständlichen Überblick über den jetzigen Stand der lateinischen Sprachforschung. Weiteres über das Werk s. H. Ziemer in WfklPh. 512 und H. Meltzer in ZG. 446.

III. Lese- und Übungsbücher.

Als bemerkenswert sei die immerhin erfreuliche Tatsache verzeichnet, dafs die Flut neuer Elementarbücher endlich eingedämmt ist. In den letzten Jahren ist aufser den neuen Lese- und Übungsbüchern von P. Hau (Jb. XVI, 50, 52) kaum eine Neuheit erschienen, die Erwähnung verdiente. Unsere und Franz Müllers (BphW. 1891, 1434) Warnungen, auf die neuen Lehrpläne von 1901 eine neue Hochflut von Lehrmitteln folgen zu lassen, hat wenigstens, was die unteren Klassen anbetrifft, gefruchtet. Die Zahl der brauchbaren Lehrmittel für den Anfangsunterricht ist auch so grofs, dafs sie noch für Jahre ausreicht. Dagegen haben die neuen Lehrpläne Anlafs geboten, die bereits vorhandene Fülle der Übersetzungsbücher ins Lateinische für die oberen Klassen bedenklich anschwellen zu lassen, ja über Bedarf zu vermehren. Indem die Lehrpläne diese Übungen für die Oberstufe des Gymnasiums forderten und das Übersetzen ins Lateinische aus einem Übungsbuche einführten, welches sich in den grammatischen Regeln und in der Stilistik auf das Wichtigste beschränkt, indem sie ferner das Skriptum in der Reifeprüfung beibehielten, öffneten sie hiermit der Einwanderung neuer Hilfsmittel für die schriftlichen und mündlichen Übersetzungsübungen Tür und Tor. Und indem eifrige Schulmänner die für ihren eigenen Bedarf gefertigten Ausarbeitungen der Öffentlichkeit übergaben, taten sie es durchaus nicht immer des materiellen Erfolges wegen, sondern liefsen sich von der löblichen Absicht leiten, der Mitwelt ihrer Kollegen zu zeigen, wie man den neuen Anforderungen aufs beste gerecht werden kann, und zugleich erwarben sie sich, wenn sie Proben bewährter Praxis vorlegten, damit den Dank jüngerer Genossen, welche in den Unterricht vielleicht zum ersten Male eintraten. Aber auch ein älterer Lehrer der oberen Klassen hat nicht immer die Zeit oder ist nicht immer in der Stimmung, in dem gegebenen Moment auf Grund der Lektüre ein möglichst formvollendetes, tadelloses Extemporale auszuarbeiten. Da kann er denn zu den zahlreich

Digitized by Google

vorhandenen besseren Hilfsmitteln greifen oder sie wenigstens sich z
Muster nehmen. Freilich treten die meisten der vorhandenen Publikatio
mit dem stillen Wunsche oder der Hoffnung der Verfasser ans Licht, z
Gebrauche der Schüler in die Schulen eingeführt zu werden, aber ni
alle eignen sich dazu, und manche kommen nicht aus den Händen
Lehrers heraus.

Für VI bis IV. Über den Plan und die Einrichtung der me
für das Selbststudium berechneten *Unterrichtsbriefe* von OL. Dr. Christi
Roese ist bereits oben S. 20 gesprochen worden. Aus den uns v
liegenden vier Briefen, die bis Lektion 8 (Zahlwörter) reichen, ersie
man zur Genüge, dafs der Verf. die Sache aufserordentlich praktisch a
greift und als einsichtiger Methodiker kein Mittel verabsäumt, um de
Lernenden den schwierigen Pfad zu ebnen durch die verschlungenen lat
nischen Satzfügungen, die dem Anfänger auch bei der Lektüre Cäsar
mit welcher der Unterricht in Lektion 4 beginnt, begegnen. Jeder A
schnitt gibt nach vorbereitenden und einleitenden Worten den rege
mäfsig mit den nötigen Aussprache- und Betonungsangaben versehen
Text mit wörtlicher Interlinearübersetzung; darauf folgt die deutsch
Übersetzung, eine gute Verdeutschung; alsdann eine Anleitung zu ein
sogenannten gegenseitigen Übersetzung; d. h. nach wiederholter laute
mündlicher Vornahme der vorausgegangenen Übungen hat man ein Bla
Papier durch senkrechte Linie oder Brechen in zwei Hälften zu teile
und links jedes lat. Wort bezw. jeden zusammenhängenden Ausdruck –
eins unter das andere — zu schreiben, dann aus dem Gedächtnis di
deutsche Bedeutung jedes Teiles auf die rechte Hälfte zu schreiben. Zu
Korrektur nimmt man den Unterrichtsbrief wieder zur Hand. Zum Schluss
jedes Abschnitts werden dann die gewonnenen neuen Vokabeln vorgeführ
und sonst nötige Bemerkungen, z. B. über den Unterschied lateinische
und deutschen Sprachgebrauchs gegeben. Diese Erläuterungen sind s
klar und faſslich gehalten, dafs der Anfänger in keiner Beziehung in
Stiche gelassen wird. Musterhaft erscheint z. B. das Konstruktionsschem
S. 77. Gleich vortrefflich ist die Instruktion in den grammatischen Par
tieen. Auf die Übersetzungsübungen ins Deutsche wird gebührendes Ge
wicht gelegt; sie sind sehr mannigfaltig und bis ins kleinste auf jede
erdenkliche Weise vorbereitet. Wenn wir die Unsumme von Details, die
in jeder Lektion zur Sprache kommen, überblicken und dabei sehen, wie
wohlberechnet sich eins zum andern fügt, wie die einzelnen Fäden schliefs-
lich ein kunstvolles Gewebe ergeben, so müssen wir das Lehrgeschick des
Verf., aber noch mehr die unendliche Geduld bewundern, mit der er seine
mühevolle Aufgabe bewältigt. Es kann jedem Lateinlehrer nur geraten
werden, von dieser muster- und meisterhaften Leistung Kenntnis zu neh-
men. Für Seminarkandidaten birgt sie unschätzbaren Belehrungsstoff. Mag
man auch nicht mit jeder Anweisung oder mit Einzelheiten der Dar-
bietung einverstanden sein, man wird doch einen interessanten Blick in
eine durchaus rationelle und eigenartige Praxis tun, und es lohnt sich

Digitized by Google

ehr, hier in die Schule zu gehen. Wir möchten diese Empfehlung eines ichtigen Werkes nicht schliefsen, ohne noch einmal den Schulmännern, elche nach Frankfurter oder Altonaer Lehrplan den lat. Unterricht in er Tertia beginnen, an die Hand zu geben, dieses Roesesche, zunächst nur für das Selbststudium berechnete Unterrichtswerk genau zu prüfen, b es nicht die alleinige erste Grundlage des Lateinstudiums in den Terien der Reformanstalten bilden kann. Uns scheint, dafs es sich dazu ehr wohl eignet. Der Vorteil wäre, dafs bereits der Untertertianer, nicht rst wie bisher der Obertertianer, an die Cäsarlektüre herantreten kann, hne dafs ein sicheres grammatisches Fundament ihm verloren geht.

Nach 12jähriger Pause erlebte P. Weseners *Lat. Elementarbuch II ür Quinta* eine neue, die 4. Auflage. Erhebliche Änderungen sind in ihr icht vorgenommen worden. Zur vorigen Auflage bemerkten wir im Jb. V, 36, dafs solche Stücke, die ein Ganzes bilden, erst verhältnismäfsig pät erscheinen. Auf S. 76 beginnen jetzt einige Fabeln, und geschichtiche Stücke folgen. Solche Erzählungen könnten an früherer Stelle den Schlufs jedes einzelnen grammatischen Abschnittes bilden. Die Änderungen der neuen Auflage betreffen nur das Verzeichnis der Vokabeln, und aufserdem sind noch zwei Übungsstücke über die Deponentia der 1. Konjugation aus dem ersten Teile für VI hierher übernommen worden. Sonst st das brauchbare Buch methodisch ohne Tadel. — Das *Lat. Übungsuch für die II. Klasse* von Dr. Hirmer, an die Grammatiken von Englmann und Landgraf angeschlossen, hat uns nicht vorgelegen. Wir asen, dafs es bei methodischem Aufbau, übersichtlicher Anordnung und Stoffgliederung dem induktiv verfahrenden Lehrer ein höchst geeignetes Hilfsmittel sei.

Aus IV scheint der alte Nepos immer mehr zu verschwinden. Das beweisen die häufigen Auflagen der für ihn zusammengebrauten Surrogate, die indes unseres Erachtens den Reiz und die Frische der Originallektüre nicht ganz ersetzen können. Der Fehler dieser Surrogate ist gemeinhin der, dafs in ihnen zu viel von Krieg und Kriegsgeschrei, von Schlachten und Siegen die Rede ist. Der Schüler ist wohl in diesem Alter dafür empfänglich, aber manches Menschliche bleibt ihm so fremd. Auch Hans Müller, dessen Neposersatz unter dem Titel *De viris illustribus,* Lateinisches Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius nunmehr in 5. Aufl. vorliegt, hat sich von diesem Fehler nicht fern gehalten. Der Konzentration zu liebe, ein Moloch, dem so manches Opfer fällt, soll der von ihm gewählte Stoff — griechische, römische und punische Feldherren — zugleich ein historisches Hilfsbuch ersetzen und den Geschichtsunterricht der Klasse erweitern und vertiefen. Das bei Nepos Fehlende wird durch gute Zusätze und durch die Biographieen Alexanders, des Pyrrhus, Camillus, der Decier und Scipios ergänzt. Diese Bearbeitung hat sich so bewährt, dafs die neue Auflage keiner einschneidenden Änderung bedurfte. Sollten diese einmal eintreten, so sei aus Jb. V, 40 der Rat in Erinnerung gebracht, eine vita des Agesilaus und des Perikles, vielleicht auch

Digitized by Google

des Lykurg und Solon einzufügen. Als besonders zweckmäfsig ist die phraseologische Einrichtung des Vokabulars, welche Präparation und Kommentar ersetzt, zu loben. Ein alphabetisches Wörterverzeichnis folgt noch aufserdem.

Aufser Hans Müllers De viris illustribus bildet nach Stil und Inhalt der bekannte Lhomond-Holzer, *Urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum*, neubearbeitet von H. Planck und C. Minner, nun in 12. Auflage (Ausgabe mit und ohne Karten), einen guten Ersatz für Nepos. Müller hatte die Schwierigkeiten des Originals beseitigt, die Lücken in leichter Sprache vervollständigt, so dafs ein rascherer Fortschritt der Lektüre ermöglicht wird. Er hat den Vorzug vor Lhomond, dafs er die griechischen Helden nicht ganz ausschied, das Lhomondsche Buch führt, allerdings eine stattliche Reihe (64) von berühmten Männern ausschliefslich römischer Abkunft von den imperii Romani initia bis Octavianus vor. H. Planck, ein vorzüglicher Latinist, hat den nach klassischen Originalen geformten Text revidiert und dabei den Wünschen überängstlicher Schulmänner nach Herstellung eines streng cäsarianischen oder ciceronianischen Sprachgebrauchs an einzelnen Stellen tapfer widerstanden. Der Text liest sich leicht, die Form ist gefällig und geschickt mit echtem color latinus, die sachlichen Anmerkungen verraten Mafs und Takt. Sie sowohl wie das Wörterbuch sind durch Minner verbessert worden. Die rasch sich folgenden Auflagen beweisen, dafs diese römischen Erzählungen einen geeigneten Lesestoff für die erste zusammenhängende Lektüre der Quarta bieten, vgl. Jb. X, 67.

Auch von dem *Lat. Lesebuch* aus Nepos und Curtius von Joh. Schmidt erschien nach 8jähriger Pause eine neue, die 2. Auflage. Der Stoff aus Nepos tritt gegen den aus Curtius zurück; so fehlen u. a. Pausanias, Lysander, Agesilaus. Auch hier ist der Nepostext berichtigt und ergänzt. Das Buch zeichnet sich durch die bekannte geschmackvolle und vornehme Ausstattung des Freytagschen Verlages aus: Überschriften und Randnotizen, belebter und wohlgegliederter Druck, Namensverzeichnis, reichliche erklärende Anmerkungen und ein Wörterbuch wie in anderen feinen Ausgaben dieses Verlages. Nur die Karten bedürfen einer Vereinfachung; sie enthalten zu viel unnötige Namen. Das sorgfältig gearbeitete, brauchbare Buch scheint indes nur in Österreich Anwendung gefunden zu haben; ob in Deutschland, ist uns nicht bekannt geworden.

Zu Schmidt-Gehlens *Memorabilia Alexandri Magni und zu 14 vitae des Nepos* erschien das von J. Golling bearbeitete Vokabular in 3. erweiterter Auflage. In dieser sind neu hinzugekommen die Vokabeln zu Lysander und Conon, aufserdem sind die in den Memorabilien fortgelassenen Stücke diesmal mit berücksichtigt worden. So dürfte das Vokabular vielleicht auch dort verwendbar sein, wo Nepos nach anderen Texten gelesen wird.

Für das Bedürfnis der IV und U III zugleich sorgen das neue Übungsbuch von Josef Strigl und eine neue Auflage von Spiefs-Hey-

Digitized by Google

nacher. Strigl, *Übungsbuch zur Einübung der lat. Satzlehre* ist für die III. und IV. Klasse österreichischer Gymnasien im Anschlusse an desselben Verfassers lat. Schulgrammatik und unter Berücksichtigung anderer Grammatiken bestimmt und von A. Popek mitherausgegeben. Der Kursus scheint die Fortsetzung von Kneseks Übungsbuch für die beiden ersten Klassen zu sein, welche, wie Jb. XV, 49 und Jb. XVI, 53 bemerkt werde, auf gleicher Grundlage der Striglschen Grammatik geschickt aufgebaut sind. Ein Vorwort, das darüber Auskunft geben könnte, fehlt. Die Einrichtung ist wenigstens der der Knesekschen Teile entsprechend. Der erste Abschnitt des Striglschen Übungsbuches enthält auf 100 Seiten Übungen in Einzelsätzen, dem Gange der Syntax folgend, der zweite Abschnitt meist nach Nepos und Curtius geformte zusammenhängende Stücke über den einfachen Satz und noch etwas mehr Stücke nach Cäsars bell. Gall. zur Einübung des mehrfachen Satzes. Angehängt ist ein deutsch-lat. Wörterverzeichnis. Einzelne Fufsnoten heben gröfsere Schwierigkeiten des Textes, der in Form und Sprache zweckmäfsig gestaltet ist. Eine tabellarische Darstellung der Konstruktion der Nebensätze kommt dem Schüler zu Hilfe. — Die 23. Auflage des Spiefschen Übungsbuches hat M. Heynacher bearbeitet und den neuen Lehrplänen angepafst. Auf Einzelsätze folgen daher nach den 52 Stücken im Anschlufs an Nepos 78 neue Stücke im Anschlufs an Cäsars bell. Gall. I—IV. In der vorigen Auflage fand man nur 23 Stücke über Alexander den Grofsen und Eumenes. Jetzt sind für das Bedürfnis des Quartaners andere gelesene vitae hinzugezogen worden. Auch die Einzelsätze sind vorzugsweise aus Nepos und Cäsar entnommen. Sehr verständig ist die Bemerkung Heynachers, dafs man dies Übungsbuch neben jeder lat. Grammatik gebrauchen kann. Es wurde schon in Jb. XVI, 50 f. der weit verbreiteten irrigen Meinung entgegengetreten, dafs jede Grammatik ein besonderes Übungsbuch verlange. Das ist nur eine Ausrede der Bücherfabrikanten. Das Spiefs-Heynachersche Übungsbuch leistet in der Tat für jede bessere Schulgrammatik die erforderlichen Dienste.

Die beiden Tertien bedenkt eine Arbeit von A. Detto und J. Lehmann, *Übungsstücke zum Übersetzen ins Lat.* für die Mittelstufe der Gymnasien, deren erster Teil, nach Cäsars bell. G. I—IV gearbeitet, in 3. Auflage erschienen ist. Die neue Auflage dieses Jb. VII, 61 kurz charakterisierten, sehr brauchbaren Hilfsmittels weicht nicht von der zweiten ab.

Für II und I. Als Verfasser von Übungsbüchern für die oberen Klassen von U II an begegnen meist bekannte Namen: Holzweifsig, Knauth, E. Zimmermann, H. Deiter, H. J. Müller, Hammelrath-Stephan, E. Krause, H. Ludwig, A. Uppenkamp, P. Mahn, R. Hoffmann. Man sieht daraus, wie auch ältere Schulmänner, um Schule und Wissenschaft verdient, es nicht verschmähen, in den Dienst einer Sache zu treten, die von den Freunden des alten Gymnasiums als ein Lebensnerv desselben betrachtet wird, wir meinen die Übungen im

Digitized by Google

Lateinschreiben und im fleifsigen mündlichen Übersetzen ins Lateinisch Wenn diese Stilübungen nach Vorschrift der neuen Lehrpläne länge Zeit ihre Wirkung getan haben, so darf man hoffen, dafs auch die F tigkeit im Übersetzen aus dem Lateinischen sich sichtlich gehoben hab wird und die bisher so oft gehörten Klagen verstummen.

Den Kursus der U II berücksichtigt F. Holzweifsig in einem neu *Übungsbuch für den Unterricht im Lat.* Ausgabe B. Der Inhalt gliede sich folgendermafsen: 1. Übersetzungsstücke, und zwar 42 S. Einzelsätz aus der Klassenlektüre geholt, und 20 S. zusammenhängende Stücke „D Verschwörung des Katilina", in 26 Stücken mit Benutzung von Sallu und Cicero gearbeitet, sodann 11 Stücke nach Ciceros Cat. I und S. —116 Ciceros Leben, S. 117—136 die Anfänge der römischen Geschich nach Livius; die 2. Abteilung S. 137—179 gibt Beispiele zur Ableitu grammatischer und stilistischer Regeln, die 3. Abteilung ein Wörte verzeichnis nach der Folge der Paragraphen. Hierzu ist zu bemerke Die Notwendigkeit der Einzelsätze in einem Sekundanerbuche läfst si schlechterdings nicht einsehen. Die vom Verf. im Vorwort dafür a gegebenen Gründe sind nicht stichhaltig; wer in dieser Klasse noch g druckter Einzelsätze bedarf, stellt sich ein testimonium paupertatis au In dem zusammenhängenden Stoffe vermifst man Abwechselung; er leid an Einförmigkeit und wiederholt sich hier und da; die Klassenlektü wird nicht erschöpft; sie bot Gelegenheit zu reicherem Inhalt der Stück in Lektüre und Übung aber immer denselben Stoff zu kosten wird a die Dauer langweilig und stöfst selbst den besten Schüler ab. Abgesehe von diesem ermüdenden Inhalt ist das Buch als eine tüchtige Leistun zu rühmen; die Einübung der Grammatik kommt in ihm sicher nicht z kurz, dafür bürgt schon der Name des Verfassers. Es mufs auch a erkannt werden, dafs der Text gut lesbar und dennoch nicht zu schwe ist, wie man aus der verschwindenden Zahl der Übersetzungshilfen en nehmen kann.

Nicht den gleichen angenehmen Eindruck gewinnt man in diese Hinsicht von den Texten der von H. Knauth bearbeiteten *Lat. Übungs bücher* für U II und O II in zwei Teilen, einer Fortsetzung der Übungs bücher von Busch-Fries, die durch die neuen Lehrpläne nötig wurd Denn hier mufs der Blick des Schülers oft durch die Fufsnoten irre welche Übersetzungshilfen, Vokabeln und Phrasen enthalten, obwohl jede Teile ein Wörterbuch beigefügt worden ist, dem für U II aufserdem ein sehr willkommene, nach sachlichen Gesichtspunkten geordnete Phrase sammlung, an deren Stelle im Teile für O II ein stilistischer Anhang ei tritt. Die Quellen, aus denen der Stoff geschöpft wurde, sind natürlic die Schriftsteller der Klassen, in U II Livius I, II, Cic. de imp. und Ca til. I und III besonders. In diese letzte Partie sind einige Vorübunge zur Verbalsyntax eingestreut, eine Neuerung, die durchaus zweckmäfsi erscheint. Die 2. Abteilung für O II bearbeitet in freierer Weise de Stoff nach Livius XXI, XXII und Sall. bell. Iugurthinum. Alle Stück

Digitized by Google

zeichnen sich durch gut lesbares Deutsch aus, ergänzen und erweitern als Zeitbilder in loserem Anschluſs die Lektüre und nutzen das grammatische Pensum der beiden Klassen nach allen Seiten gehörig aus. Auffallend ist aber, daſs auch ein so gewiegter Praktiker wie Knauth zur Einübung der stilistischen Regeln der Einzelsätze nicht entraten zu können glaubt. Wir wundern uns darüber ebenso sehr, wie wir die geschickte Abfassung derselben bewundern. Ein weiterer Vorzug der beiden Bände sind die gute Druckausstattung und der nicht zu groſse Umfang trotz des für jede Klasse vollkommen ausreichenden Inhalts. Man wird daher gern auch dort sie benutzen, wo die Bücher von Busch-Fries in den vorauf-gehenden Klassen nicht eingebürgert sind.

Ein guter alter Bekannter kehrt in E. Zimmermanns *Übungsbuch* II. Teil in 2 Abteilungen wieder, nun in 2. Auflage: Die Übungsstücke im Anschluſs an Ciceros katilinarische Reden (1. Abt.) und an Sallusts Verschwörung Katilinas (2. Abt.). Seit 1893, wo sie zuerst erschienen, haben sie wiederholte Proben im Unterrichte bestanden, die 1. Abt. in U II, die andere in O II, und dabei Verbesserungen erfahren. Sie entsprechen durchaus den Anforderungen der neuen Lehrpläne, denn sie stellen bei aller Einfachheit an die Denktätigkeit der Schüler solche Ansprüche, daſs ihre Übertragung als selbständige Leistung geschätzt werden muſs. Dabei streben sie auch inhaltlich die Förderung des allgemeinen Lehrzieles auf dem Gymnasium an. Die vier katilinarischen Reden sind sämtlich verwertet; aber einzelne Stücke des sehr reich bemessenen, in einem Jahre nicht zu bewältigenden Stoffes beider Abteilungen eignen sich auch sehr wohl für Primaner. Die Sprache ist flüssig und macht einen angenehmen Eindruck dadurch, daſs Übersetzungshilfen gänzlich fehlen. Dasselbe gilt von

H. Deiter, *Übungsstücke im Anschluſs an Liv. I u. II* (1. Abt.) *und XXI* (2. Abt.). Nur sind diese beiden Bändchen geringen Umfangs, etwa von der Stärke der Ergänzungshefte H. J. Müllers, und etwas leichter gehalten als die von Zimmermann. Die einfachen, oft kurzen Sätze in Perioden zu fügen, bleibt der gemeinsamen Tätigkeit des Lehrers und Schülers überlassen. Von einem Übersetzungsbuche für Sekunda kann man nicht verlangen, daſs es deutsche Musterstücke wie ein Lesebuch enthält; es genügt, wenn es nicht geradezu Latein-Deutsch ist. Die 40 bezw. 30 Aufgaben in diesen Heften haben gerade den Umfang eines Extemporales oder Exercitiums.

Von H. J. Müllers hinlänglich bekannten und bewährten *Ergänzungsheften* sind drei neue Hefte 19—21 herausgekommen: 21 bringt Übungsstücke zu Livius I, II, 20 zu Sallusts katil. Verschwörung, 19 zu Tacitus' Agricola. Daſs die Sammlung nun schon in einer so stattlichen Reihe aufmarschiert, beweist hinlänglich, daſs die Nachfrage nach ihr bedeutend ist. Die Hefte sind abgesehen von ihrer Brauchbarkeit auch so billig im Preise (20—50 Pf.), daſs die Anschaffung keinem Schüler Schwierigkeiten bereitet. Nachdem nun die meisten Reden Ciceros in dieser er-

Digitized by Google

gänzenden und erweiternden Bearbeitung vorliegen, war es erwünscht, dafs auch Tacitus' Agricola neben der Germania hinzutrat; Sallusts bellum Jugurthinum und weitere zum Schulpensum gehörige Bücher des Livius werden hoffentlich nachfolgen.

Aus Sallust, Tacitus und Cicero schöpft auch das Büchlein von Hammelrath und Stephan *III. Heft* seinen Stoff. In drei Abschnitten finden sich Stücke im Anschlufs an Sallusts bellum Catil. und Jugurth. und an Tacitus' Agricola, Germania, Hist. IV, Annal. I, II unter Berücksichtigung der vorzugsweise in den Schulen gelesenen Partieen. Aufserdem sind nun einige Abschnitte aus Cic. in Verr. IV, V, aus Ciceros Briefen und den Offizien herangezogen. Also ein sehr mannigfaltiger Stoff, der indes, was die Verrinen und die Offizien anbetrifft, bedeutend hätte vermehrt werden können. Denn auch diese Ausarbeitungen zeugen von Geschick und richtiger Schätzung der Schülerkraft. Dasselbe gilt von den zwei von E. Krause herausgegebenen Bändchen: 1. *Übungsstücke im Anschlusse an die Klassenlektüre der U II* und 2. *im Anschlusse an Ciceros Briefe und Tacitus.* Das 1. gibt 50 den Raum einer Schülerarbeit nicht überschreitende Stücke zu Ciceros Pompejana, die immer zur hauptsächlichsten Lektüre der U II gehören wird, und 40 Stücke ähnlichen Umfangs zu Livius II, ein Buch, dessen Lektüre Verf. der des I. Buches aus sachlichen Gründen vorzieht. In der Klassenlektüre nicht vorkommende Vokabeln und Redewendungen stehen am Schlusse. Das 2. Heft enthält 65 den üblichen Raum einer Arbeit mehrfach überschreitende Stücke aus Tacitus' Agricola, Ann. I—III und Ciceros Briefen (38 Stücke). Während die Stoffe in Heft 1, wie üblich, mehr das Pensum der mittleren Klassen zur Einübung bringen, bieten die in Heft 2 naturgemäfs Gelegenheit zur Wiederholung der ganzen Syntax und zur Einübung der nötigen Stilistik; hier sind auch mit Recht die Übersetzungshülfen fortgefallen. Eine enge Anlehnung an den Lesestoff ist, wie in fast allen vorgenannten Darbietungen für II und I, vermieden, und ebenso den Lehrplänen gemäfs nach dem Vorgange H. J. Müllers der Versuch gemacht, das in der Schule Gelesene zu erläutern und vertiefen. So hat das Beispiel H. J. Müllers weithin anregend und fruchtbringend gewirkt. Der Vorteil liegt auf der Hand: alle derartigen Bücher ersetzen dem Schüler einen sachlichen Kommentar, umsomehr hier, als Krause in Heft 1 alle geschichtlichen Verhältnisse in der Pompejana erörtert und eine vita des Livius mitgibt, in Heft 2 eine kritische Beleuchtung der schriftstellerischen Tätigkeit und Darstellung versucht.

Der deutsche Geist hat in den Geistes- und Naturwissenschaften so Erstaunliches geleistet, dafs wir uns schliefslich an das nil admirari gewöhnt haben. Aber eine Ausnahme müssen wir machen, wenn wir sehen, was die württembergische Jugend in den Oberklassen in Stilübungen leistet oder leisten soll. So kommt uns Norddeutsche wenigstens gerechtes Staunen an, wenn wir ein Buch von H. Ludwig, *Lateinische Stilübungen für Oberklassen an Gymnasien und Realgymnasien,* betrachten. Unser

Digitized by Google

Staunen erstreckt sich sowohl auf den I. Teil, die deutschen Vorlagen, deren Anforderungen uns unerreichbar dünken, wie auf den II. Teil, die Übersetzung, deren ideale Vollkommenheit uns gefangen nimmt. In den Vorlagen ein bunter Wechsel von Stoffen aus dem Altertum und späteren, ja allermodernsten Sachen wie Gambettas Revancherede und Bismarcks Rücktritt. Für den Schwaben gibt es überhaupt nichts auf der Welt, wovon Blätter und Zeitungen berichten, was er nicht sofort ins Lateinische übersetzen könnte — nihil novissimi a se alienum putat. Das beweisen die Aufgaben, welche Ludwig für die Oberklassen, nicht blofs für Primaner, hier bearbeitet, mit Anmerkungen versehen und in mustergültiges Latein übersetzt hat. Es sind auch nicht Phantasiegebilde, die er selbst erdacht oder entworfen hat, sondern von ihm gesammelte, seit 30 Jahren wirklich gestellte Aufgaben für die verschiedenen in Württemberg üblichen Prüfungen: Kollaboraturprüfung, katholisches und evangelisches Landexamen, katholischer und evangelischer Konkurs (d. i. Prüfungen für 14- bezw. 18jährige Schüler, die in die niederen oder höheren Seminare aufgenommen werden, um Theologie zu studieren), für die Reifeprüfung und schliefslich einige Aufgaben von nichtwürttembergischen Gymnasien, welche weit weniger schwierig sind. Die übrigen Aufgaben bilden sozusagen ein fortwährendes Hindernisrennen, da auf Schritt und Tritt dem Prüfling Schwierigkeiten, Fufsangeln und Fallstricke gelegt sind, die zu überwinden nur dem völlig grammatikfesten und stilgewandten Übersetzer gelingen dürfte. Darum mufste des Herausgebers Bestreben sein, in den Anmerkungen den Schülern die Dornenbahn zu ebnen. Auffallen wird aber, dafs Ludwig der Sprache des Tacitus und Horaz mehr Vorrecht einräumt, als eine weise Schulpolitik gestatten dürfte. Die taciteische Kürze werden wir unseren Schülern kaum angewöhnen können, so wünschenswert es auch ist, den breiteren deutschen Ausdruck im Lateinischen dem Idiom entsprechend zu kürzen. Es wäre übrigens interessant, einmal bei uns den Versuch zu machen, ob und inwieweit es unseren Schülern von Obertertia bis zur Reifeprüfung gelingt, die für sie bestimmten Aufgaben — jeder der genannten Klassen ist eine nach der Schwere geordnete Zahl von Aufgaben zugedacht — einigermafsen zu lösen. Das Ergebnis zu hören würde manchen Freund unseres Gymnasiums interessieren. — *Bayerische* sogenannte *Absolutorialaufgaben,* nach unserem Begriff schwerer als die bei uns in Preufsen üblichen, stehen BbG. 1891, 731 ff.

Ähnlich wie Ludwig verfährt der bekannte sprachkundige Direktor A. Uppenkamp in seinen *Aufgaben zum Übersetzen im Anschlufs an Tacitus,* indem er im 1. Teil die Texte, im 2. die fertige Übersetzung vorlegt. Den hauptsächlichsten Inhalt der Texte bildet eine nach bestimmten sachlichen Gesichtspunkten geordnete Zusammenstellung von Gedanken des Tacitus und über Tacitus, sowie über die von ihm dargestellten Kulturzustände und allgemeinmenschlichen Verhältnisse. Sie vereinigen also gleich anderen Büchern dieser Art nach H. J. Müllers Vorgang

Digitized by Google

zweierlei Zwecke, einmal die Hauptsache, als Anleitung zum schriftlich und mündlichen Übersetzen zu dienen, sodann eine gründlichere Kennt des Schriftstellers zu vermitteln. Die im 2. Teil gegebene formvollend Übersetzung nebst Angabe der benutzten Stellen wird die Nachhilfe v seiten des Lehrers unterstützen. Entgegen dem Ludwigschen Verfahr hatte Uppenkamp nicht den Einfall, die von dem gewöhnlichen Sprac gebrauch abweichenden Eigentümlichkeiten des Tacitus den Schüler na bilden zu lassen. Und das ist vernünftig. Es genügt, wenn der Schü diese Eigenheiten versteht; sie nachzuahmen, hat er keine Ursache. Au auf diese Leistung des bewährten Schulmannes müssen wir mit Hoc achtung blicken; sie beweist, dafs er sein otium cum dignitate ausfü und eine hohe Meinung von der Leistungsfähigkeit unserer Primaner h Sollte die jetzige in den Schranken der früheren Lehrpläne grofs g wordene Schülergeneration zu solcher Leistung sich noch nicht au zuschwingen vermögen, so wird doch die werdende, auf dem freieren Fel der neuen Lehrpläne heranwachsende Jugend dazu eher imstande sein.

Auch H. Knauths *Übungsstücke für Abiturienten*[4] enthalten eine deutschen Text und die lateinische Übersetzung, nur in einem Band Wir sehen aus den zuletzt genannten drei Übungs- und Aufgabenbücher dafs die schon von R. Bouterwek, Menge und Drenckhahn eingeführ Einrichtung, den Aufgaben den lateinischen Text beizugeben, sich mel und mehr einbürgert. So wenig diese Gewohnheit der „Schlüssel"-Übe lassung an die Schüler angenehm ist, so ist sie doch durch die Zweck des Privatstudiums zu entschuldigen und vielleicht manchem Lehrer u der Kontrolle willen erwünscht. Dafs diese Aufgaben für die Reifeprüfun Beifall gefunden haben, beweisen die innerhalb sechs Jahren nötig ge wordenen vier Auflagen, die erhebliche Änderungen nicht erfahren haben — Weitere Abiturientenaufgaben dieser Art veröffentlichen P. Mahn un R. Hoffmann, beide in Schulprogrammen. P. Mahn sammelte die i den Jahren 1890—1902 für die schriftliche Entlassungsprüfung zur Aus wahl gestellten Aufgaben im Lateinischen vom Progymnasium zu Kempe mit Abdruck einzelner guten Schülerarbeiten. Es ist dankenswert, daf auf diese Weise auch einmal ein Einblick in die Leistungsfähigkeit de an unvollständigen Gymnasien reif gewordenen Schüler verstattet wird Denn was hier vorliegt, ist nicht etwa nachträglich willkürlich geändert sondern aktenmäfsiges Material. Die 34 hier gesammelten Aufgaben lehnen sich meist an Livius an und bekunden, dafs Mahn trotz seine nicht allzu geringen Anforderungen an seine Schüler doch ganz hübsch Leistungen erzielt hat. Wer sie fehlerlos oder im wesentlichen fehlerfre erfüllen will, mufs in der Grammatik nach allen Richtungen hin firm sein — R. Hoffmann gibt in den Programmen von Salzwedel 1901 und 190 *Textvorlagen für die lateinischen Arbeiten in Prima und bei der Reife prüfung* heraus. Da die im Programm 1901 enthaltenen Vorlagen schon in Jb. XVI, 56 f. berührt worden sind, so sei nur hinzugefügt, dafs die in der wissenschaftlichen Beilage von 1902 mitgeteilten 43 Aufgaben fast

Digitized by Google

urchweg an Tacitus' Germania und Dialogus sich anschliefsen, zweckäfsig gewählt und darum brauchbar sind, ohne in den Fehler zu verllen, zu geringe Anforderungen zu stellen. Solche aus der Praxis ervorgegangenen Aufgaben und Ausarbeitungen sind dankbar zu begrüfsen, eil sie einen Einblick in das innere Leben der Schule gewähren, indem e zeigen, wie im Einzelfalle die allgemeinen Vorschriften zur Durchührung gelangen, und weil sie ferner die Fachgenossen belehren, wie die ache anderwärts gehandhabt wird, also ein erwünschtes Mittel der Selbstontrolle bilden.

An dieser Stelle noch einige Worte über Harres *Lateinische Wortunde im Anschlufs an die Grammatik,* welche H. Meusel in 3. Aufage bearbeitet hat. Die Wortkunde ist aus den Phrasen hervorgegangen, elche in Harres „Hauptregeln" enthalten waren. Sie sind übersichtlich ach den grammatischen Kategorieen der Syntax geordnet und daneben ach Klassenstufen des Gymnasiums abgegrenzt, und zwar von der IV an. Ieusel hat die neue Auflage um etwa 120 Nummern vermehrt, die Verweisungen auf Harres Schulgrammatik gestrichen, so dafs das Buch jetzt eben jeder Grammatik gebraucht werden kann. Auch sonst ist einzelnes erichtigt worden. Ein Schüler, der die Hauptsachen dieses phraseolo-ischen Schatzes mit seinen treffenden Verdeutschungen beherrscht, ist für as Übersetzen der Schriftsteller wie der Übungen im lateinischen Stil ohlgerüstet.

Man sieht, die Fülle der älteren und neueren Übersetzungsbücher ür die oberen Klassen ist grofs und in stetem Wachsen begriffen. Früher atte man eigentlich nur Nägelsbach, Süpfle und Seyffert, und die Leistungen im Lateinschreiben waren nicht geringer. Zum Glück aber esitzen noch gar viele von denen, die in ihre Fufsstapfen traten, die eltener werdende Fertigkeit im lateinischen Stil, wie ihre Meisterstücke eigen. Man hat nun den Vorzug, aber auch die Qual der Wahl, so dafs ein Führer für diese Literatur, wie er in diesen Jb. fortlaufend gegeben wird, sich als unentbehrlich erweist. Wie läfst sich also diese Fülle guter Bücher gleichen Inhalts verwerten? Es sei uns der Rat gestattet, nicht immer an ein und dasselbe Buch sich zu binden, sondern jährlich damit abzuwechseln. Wird dasselbe Buch von mehreren Schülerjahrgängen derselben Klasse benutzt, so gelangen die Schüler leicht in den Besitz der lateinischen Übersetzungen und werden zum Abschreiben und Ablesen verleitet. Wird alle Jahre gewechselt, so fällt diese Gefahr fort. Man unterlasse es daher in jedem Falle, die Einführung eines bestimmten Übersetzungsbuches bei der Behörde zu beantragen. Die Behörde denkt liberal genug, um den Lehrern hierin völlige Freiheit zu lassen. Der Schüler darf gar nicht wissen, welche Texte im nächsten Jahre an die Reihe kommen. Der Lehrer wählt sie je nach den Abschnitten der Lektüre, die er ausgesucht hat. Dagegen sollte eine Handbibliothek der besten dieser Übungsbücher in keinem Konferenzzimmer fehlen, damit der Lehrer erfährt, welche Textabschnitte seiner Lektüre in den Vorlagen und

Digitized by Google

Aufgaben bearbeitet worden sind, und er hiernach seine Wahl für den Schüler treffen kann. Es sollte uns freuen, wenn diese Anregung auf fruchtbaren Boden fiele.

IV. Lektüre.

(Schulschriftsteller, Texte, Kommentare u. dgl.).

1. Prosaiker.

Nepos. Auch in diesem Jahre ist uns keine Originalausgabe des Nepos zugegangen. Die Tage dieses Schriftstellers in den Schulen scheinen gezählt zu sein; er scheint allmählich auszusterben. Sein völliges Verschwinden bliebe immerhin bedauerlich. Dagegen fehlt es nicht an Ersatzschriften. Von ihnen ist schon oben unter III. Lesebücher S. 41 f. gesprochen worden.

Caesar. Der Verlag von G. Freytag hat seiner Cäsarausgabe von Prammer einen neuen Text des *bellum Gallicum* von W. Fries an die Seite gestellt. Diese neue sehr gut ausgestattete Schulausgabe trägt also alle Erfordernisse und gewöhnlichen Kennzeichen einer solchen: eine kurze tabellarische Einführung in den Schriftsteller und seine Schrift, einen reichgegliederten Text, die Hauptabschnitte mit Überschriften versehen, aber keine seitlichen Inhaltsangaben. Dafür ist der Druck innerhalb der Kapitel oftmals abgesetzt worden, um dem Schüler die Auffindung des Inhalts zu erleichtern, ein Verfahren, welches wir von jeher angeraten haben. Für die Reden ist Kursivdruck, zur Hervorhebung einzelner bedeutsamen Worte und sentenzartiger Stellen ist Sperrdruck gewählt worden. Dergleichen Mittel erleichtern dem kleinen Schüler das Verständnis des Textes und sind ihm eine Gedächtnisstütze. Das 8. Buch, das für die Schullektüre doch nicht in Betracht kommt, ist darum ausgeschlossen worden. Bei der kritischen Gestaltung des Textes bevorzugte Fries die Lesarten der Handschriftenklasse α, wie es Kleist und noch mehr Menge getan haben, doch wahrte er sich seine Selbständigkeit. Hinter dem Text steht ein Verzeichnis der Eigennamen mit Angabe der Fundstellen, ferner eine zwar möglichst knapp gehaltene, aber ausreichende Darstellung des Kriegswesens zur Zeit Cäsars mit 18 Abbildungen, 2 Situationsplänen von Gergovia und Alesia und einer Karte Galliens. Die Darstellung der Rheinbrücke ist nicht einwandsfrei. Diese in vollem Sinne schulmäfsige neue Ausgabe macht einen guten Eindruck und kann unbedenklich empfohlen werden. — Sie hat manche Vorzüge vor der neuen Teubnerschen *Schultextausgabe des bellum Gallicum* von J. H. Schmalz. Diese bringt einen nur nach Kapiteln gegliederten Text ohne jede Überschrift und Inhaltsangabe; aber dieser Text ist durchaus selbständig von Schmalz ebenfalls auf Grund der Handschriftenklasse α gestaltet worden; die Rücksicht auf die Schule liefs ihn indes öfters davon abgehen. Die Cäsar-

Digitized by Google

xtliteratur ist sorgfältig und gewissenhaft verwertet. In die Einleitung, elche Cäsars Leben, Schriften, Sprache und Bedeutung behandelt, ist ein bschnitt über Cäsars Kriege und einer über sein Heer verwoben. Einelnes, was zum Heere gehört, findet sich hinter dem Text im Namennd Sachregister, wo die nötigen Erklärungen gewisser Worte wie pilum egeben sind — zugleich mit Angabe der Fundstellen. So ergänzen sich egister und Einleitung gegenseitig. Aufser einer Karte von Gallien ird am Schlufs noch eine Tafel mit Abbildungen zum Kriegswesen beiegeben. Vortrefflich ist die kurze Charakteristik Cäsars in Einleitung VI: äsars Bedeutung als Staatsmann, Feldherr, Schriftsteller, Redner und elehrter. Die Ausstattung ist dieselbe wie in den übrigen neuen eubnertexten.

Über die Rheinhard-Herzogschen Cäsarausgaben (bell. Gallicum) bis E mit ihrer verschiedenen Einrichtung ist Jb. XII, 63 gesprochen orden. Von der Ausgabe A, d. h. Text mit Fufsnoten, einer Karte von allien, 25 Bildertafeln und 3 Registern ist im Berichtsjahre die 10. unveränderte Auflage herausgekommen, so dafs wir einer weiteren Beprechung dieser, was den Schmuck der Abbildungen anbetrifft, prächtigten aller Schulausgaben Cäsars überhoben sind.

Eine Probe eines neuen Unternehmens legt Rob. Schneider-Halberstadt vor: *Text und Übersetzung zum gallischen Kriege I. Buch.* Dieses einem früheren Schüler, Geh. Med.-Rat Prof. Dr. Kuhnt in Königsberg, gewidmete Büchlein soll dem Publikum eine möglichst geschmackvolle Übersetzung geben, wie sie Verf. seinen Schülern am Schlusse jedes Kapitels selbst vorgetragen hat. Gegen eine mifsbräuchliche Benutzung seiner Übersetzung zu Täuschungszwecken verwahrt er sich nachdrücklichst. Die Übersetzung soll sich, an den Dinterschen Text angeschlossen, wie ein deutsches Original lesen. Dabei weist Verf. auf die in jeder Stilistik gegebene Bemerkung hin, dafs der Römer oft mit einem einzigen Worte so viel an Inhalt gibt, wozu wir eine umfangreiche Phrase gebrauchen müssen, wie possidere im Besitz haben, proelium diversum eine Schlacht, die sich an verschiedenen Punkten abspielt. Ein kurzes Vorwort gedenkt in wenigen Worten der Bedeutung Cäsars als Schulschriftsteller. Dem Wunsche des Verf. entsprechend haben wir diese Übersetzung geprüft und sie im ganzen annehmbar gefunden. Doch ist sie nicht frei von Unebenheiten und gewissen Härten. So mufste in der abhängigen Rede der Konjunktiv des Präteritums nicht ohne Not statt des Präsens gebraucht werden, z. B. Kap. 14 „gäbe, geglaubt hätte, gewufst hätte“ statt „gebe, — habe, — habe“, und ebendas. quod in der Mitte des Kap. nicht durch „dafs“, sondern durch „wenn“ übersetzt werden; proelium (c. 53, 54) heifst „Schlacht“, nicht Treffen. Auch einzelne Druckfehler kommen vor, sodafs für die ferneren Bücher gröfsere Sorgfalt geboten erscheint. Der Text läfst sich noch besser verdeutschen; die Übersetzung hat ungefähr nur die Gestalt, wie sie ein Schüler — nach Schlufs der Interpretationsarbeit seitens des Lehrers — formen können sollte.

Digitized by Google

Zur Einführung in die lat. Privatlektüre hat Ant. Malfertheiner das *VII. Buch des bellum Gallicum* mit einer kurzen Einleitung, Anmerkungen in Fufsnoten und kurzem Wörterverzeichnis herausgegeben. Einen solchen ersten Versuch der Privatlektüre müsse man dem Schüler möglichst erleichtern; das VII. Buch eigne sich besonders dazu, weil die Schule (in Österreich) selten zu seiner Lektüre gelange. Die Episode von den Wirren im Äduerlande ist ausgeschieden. Mit diesem Kommentar, gegen den nichts einzuwenden ist, wird dem Schüler die Lektüre des gallischen Todeskampfes leicht werden.

Noch in weiterem Grade will Berthold Otto, der bekannte Herausgeber des „Hauslehrers", die Cäsarlektüre erleichtern. Dieses geschieht in seinem *Tirocinium Caesarianum Liber primus*. Um das „Auseinanderzerren" der Lektüre zu beseitigen, räumt Otto alle Schwierigkeiten derselben hinweg. Er gibt einen nach Cäsar zu einem Lesebuche zurechtgestutzten Text in usum Delphini, der in längeren Paraphrasen jedes Kapitels etwa in der Form, wie man sie als leichteste schriftliche Übung zum Hinübersetzen diktieren würde — alle Schwierigkeiten „isoliert", d. h. erklärt, umschreibt, erläutert und dgl. Der Gebrauch einer Präparation, eines Lexikons, einer Grammatik ist ausgeschlossen, denn diesen leichten Text versteht ein Schüler, der die Formenlehre und einen entsprechenden Wortschatz beherrscht, ohne weiteres. Es ist noch immer wirkliches Latein, das hier geboten wird, wenn auch in einfachster Form. Der sofort verständliche Text wird also vor- und nachübersetzt, alsdann der entsprechende echte Cäsartext, auf den bei jeder Nummer verwiesen ist, von normal befähigten Schülern ohne Stocken richtig übersetzt. Der Text Cäsars folgt mithin nach einem gröfseren Abschnitte des Tirociniums als Belohnung. Dann wird der Schüler, so meint Verf., wahre Freude und Genufs an ihm haben. Diese psychologisch begründete originelle Idee ist nicht übel. Ihre Durchführung bedeutet wahrscheinlich keinen Zeitverlust für die Lektüre, obwohl die 54 Cäsarkapitel in dieser Umschreibung 63 Druckseiten einnehmen. Ein Quartaner und vollends ein Tertianer wird bei geringer Vokabelnachhilfe von seiten des Lehrers diese Tirocinium-Kapitel flott und glatt übersetzen und ebenso schnell hinterher den Cäsar selbst verstehen. Man mufs wünschen, dafs dies System weiter in der Schule selbst erprobt wird, am besten in der Tertia der Reformanstalten, in denen ein Obertertianer das Tirocinium mit Erfolg lesen würde. Die Vorbereitung zum bellum Gallicum in der hier angegebenen Weise soll im „Hauslehrer" fortgesetzt werden. Eine ähnliche Vorbereitung zum ersten Buch der Metamorphosen, ja sogar auf die erste Satire des Horaz und einige Oden ist in des Verf. „Lateinbriefe" eingearbeitet worden, über deren Vorzüge und Mängel Jb. XIV, 36. und XIII, 39 einiges bemerkt worden ist.

In die Teubnerschen Schülerausgaben (Text, Kommentar, Hilfsheft) ist nun auch das bellum civile Cäsars einbezogen worden, indem Fr. Fügner, der Herausgeber des bellum Gallicum in dieser Sammlung,

Digitized by Google

von den *Denkwürdigkeiten über den Bürgerkrieg* zunächst den Text mit Verzeichnis der Eigennamen, einer Übersicht über die wichtigsten Realien und Karten (Cäsars Marsch von Ravenna nach Brundisium, Kriegsschauplatz in Spanien und Afrika, Plan von Marsilia und den Kämpfen bei Ilerda, Plan von Brundisium und Pharsalus, von den Kämpfen bei Dyrrhachium und einer Karte vom Kriegsschauplatz auf der Balkanhalbinsel) herausgegeben hat. Der kurze Abrifs der Realien ist illustriert. Diese Ausgabe enthält aber das ganze bellum civile, nicht blofs die in den Lehrplänen empfohlenen Abschnitte, um dem auswählenden Lehrer keine Fesseln anzulegen. Der Text geht von der Ausgabe B. Küblers aus, weicht aber an einzelnen Stellen von ihr ab; heillose Partieen sind mit Recht unterdrückt. Auch fehlen diesmal die Inhaltsangaben am Rande, wofür der Fortschritt der Handlung durch Sperrdruck angedeutet ist. Auch diese Ausgabe Fügners ist wie alles, was aus seiner Hand gekommen, mit grofsem Fleifse, gewissenhaftester Sorgfalt gearbeitet und an sich tadellos. — Notiert seien noch von den an dieser Stelle oft erwähnten Präparationen die *Vokabeln und Phrasen* zum bell. Gall. II. Buch in 2. verbesserter Auflage von K. E. Schmidt, Buch IV und V in 2. Aufl. von G. Bräuhäuser (Teubners Schülerpräparationen), zum bellum civile in Auswahl von J. Simon (Krafft-Rankes Sammlung No. 82). Simon wählte Buch I c. 1—58; II 1—44, III 41—104.

Ein viel benutztes Hilfsmittel zur Präparation, Ebelings *Schulwörterbuch zu Cäsars bell. Gall. und civile,* hat in 5. Auflage einen neuen Bearbeiter in Jul. Lange gefunden. Viel hat der sprachkundige Philolog auf Grund selbständiger Studien für dieses Werk getan, so dafs es den Namen einer vollständig umgearbeiteten Auflage mit Recht trägt. Es hat in wissenschaftlicher und praktischer Beziehung gewonnen. In den längeren Artikeln herrscht jetzt mehr System. Aus der Grundbedeutung sind die übrigen Bedeutungen in logischer Folge entwickelt, nur oft zu reichlich gegeben. Die Bezeichnung der Quantität ist einheitlich, aber noch nicht ganz fehlerfrei durchgeführt. So haben die Incohativa vor -sco, -scor durchweg Länge des Vokals zu beanspruchen, ebenso die Perfecta auf -exi und das Supinum relictum. Die neue Auflage von Marx' Hifsbüchlein[3] scheint also noch nicht verwertet worden zu sein. Der Umfang ist um 50 Seiten gewachsen. Besonders dankenswert sind die eingefügten Porträts, Abbildungen und Karten, nach dem Muster des Wörterbuches von Prammer-Polaschek neu hinzugekommen, nach den besten Quellen ausgelesen. Der Schüler wird dies durchaus selbständige, fast überall zuverlässige und praktische Hilfsmittel mit Freuden benutzen; es wird ihm nicht schwer, aus der Fülle des hier gebotenen Materials eine geschmackvolle Übersetzung sich zu erarbeiten. Die Ausstattung ist tadellos, nach der neuesten Orthographie gestaltet, der deutsche Text jetzt in gotischen Lettern gegeben, so dafs er sich von den lateinischen Wörtern besser abhebt.

Untersuchungen über die Nach- und Fernwirkung unserer Schulschrift-

Digitized by Google

steller im Mittelalter bis in die neuere Zeit hinein haben wir in diesen Jb. wiederholt angeregt. Was Cäsar anbetrifft, so ist dieses interessante Thema im Berichtsjahre von E. Schwabe, *Das Fortleben von Cäsars Schriften in der deutschen Literatur und Schule seit der Humanistenzeit* behandelt worden. Aus dem dankenswerten, sehr zeitgemäfsen Aufsatz erfährt man, was wunder nimmt, dafs die Würdigung der Schriften Cäsars in der Nachwelt nur gering gewesen ist; fast nirgends wird ein Versuch einer ästhetischen Würdigung gemacht, und es fehlen zusammenfassende Betrachtungen über die Eigenart der Darstellung und die sich in den Werken verkörpernde geistige Person. Erst die Neuzeit hat den Anfang gemacht, dieser Aufgabe gerecht zu werden. Schwabe macht den beachtenswerten Vorschlag, Cäsars Werke auch als kursorische Lektüre in den oberen Klassen zu verwenden, durch historische Betrachtungsweise sie wieder zu beleben, besonders das bellum civile.

Curtius Rufus. Neben der wissenschaftlich hoch stehenden, aber auch Schulzwecken dienenden Ausgabe des Curtius Rufus von Th. Stangl, welche den ganzen Text enthält (Jb. XVI, 60) vermifsten wir a. a. O. eine Auswahl des Besten für die Schule, etwas reichlicher, als sie in den Lesebüchern von Golling, Ostermann-Müller, Joh. Schmidt und Hans Müller schon gefunden wurde. Dieser Wunsch ist über Erwarten schnell in Erfüllung gegangen, und zwar hat die Sammlung Jäger-Müller in W. Reeb einen geeigneten Bearbeiter dieses in der O II des Realg. wieder gestatteten Schriftstellers gefunden. Unter dem Titel *Des Q. Curtius Rufus Geschichte Alexanders des Grofsen* vereinigt die Arbeit zwei Bände, und zwar, wie üblich, Text und Kommentar getrennt. Bei der Herstellung eines Bildes der gewaltigen Herrscherpersönlichkeit des Mazedoniers und der Darstellung seiner Taten und Absichten sind alle Feldzüge weggelassen, an denen der König nicht persönlich beteiligt war, verschiedene Stellen wie V 1, 36—42, V 7, 3 aus pädagogischen Gründen und eine Reihe geographischer Schilderungen, obgleich gerade diese in einer Realsekunda des lebhaftesten Interesses der Schüler sicher sein durften. Der Text ist nach Vogel redigiert, vielleicht weil Stangls Ausgabe dem Bearbeiter nicht zeitig genug vorlag, doch sind nach Stangl einige Schwierigkeiten beseitigt worden. Und wie bei Stangl zieren auch diese Ausgabe Abbildungen: die Büste Alexanders, das Mosaikbild der Schlacht bei Issos, die Reliefs des „Alexandersarkophags“ u. a., ferner eine Übersichtskarte. Eine nicht zu gesprächige Einleitung läfst sich über Curtius und sein Werk und über Alexander bis zum Jahre 333 aus. Der Text ist gut gegliedert und mit Überschriften und Inhaltsangaben am Rande versehen; die Lücken sind durch kurze deutsche Inhaltsangaben ausgefüllt, ein Wörterverzeichnis fehlt nicht — kurz, eine wirkliche und echte Schülerausgabe, wie sie hier stets verlangt worden ist. Der Stoff ist immerhin noch so reichlich, dafs der Lehrer nicht genötigt ist, in jedem Jahre das Gleiche zu lesen; die Bücher VII und X lieferten geringere Ausbeute als III—VI und VIII, IX. Wenn der Umfang des Kommentars gegen den

Digitized by Google

Text nicht sehr zurückbleibt, so geschah dies mit Rücksicht auf die Benutzung des Curtius zur Privatlektüre, welche die Aufnahme sachlicher Bemerkungen nötig machte. Den grundsätzlichen Ausschlufs sachlicher Erläuterungen in den Kommentaren der Jäger-Müllerschen Sammlung haben wir niemals billigen können. Dergleichen Sachen gehören auch in das Bereich der Vorbereitung des Schülers. So weit wir sehen, ist der Verf. glücklich in der Wahl geschickter Verdeutschungen. Immer wird auf gelesene Parallelstellen verwiesen, aber das Citat aus Xen. Anab. auf S. 33 wird dem Realsekundaner wohl unverständlich bleiben. — Reebs Geschick in der Texterklärung leuchtete schon aus seiner *Präparation zu Curtius B. III und IV* hervor, welche Jb. XVI, 60 erwähnt wurde; ein weiteres Heft 90 der Sammlung Krafft-Ranke, enthaltend die Präparation zu B. V—X, bestätigt dies.

Livius. Es seien zuerst die Textausgaben genannt. Neben dem ganz ausgezeichneten Teubnerschen Schultexte von Buch XXI—XXIII von M. Müller (Jb. XIII, 58) hat uns der Freytagsche Verlag inzwischen einen Text beschert, der aufser den genannten Büchern noch das XXIV. und XXV. umfafst, in einem Bande von A. Zingerle herausgegeben. Es ist eine nackte, revidierte Textausgabe und durch ihre Rezension also von Wert; die einzige Zutat sind 2 Karten von Roms und Karthagos Machtgebiet zur Zeit des zweiten punischen Krieges und von Italien und Umgebung. Druck und Ausstattung entsprechen der Gepflogenheit des Freytagschen Verlages. Derselbe A. Zingerle hat Buch XXXXIII in der Editio maior mit vollständigem kritischen Apparat herausgegeben. — Nun die Ausgaben mit Kommentaren. Von Fr. Fügners unermüdlicher Tätigkeit zeugen — neben den oben genannten Cäsarausgaben — vier weitere seit vorigem Jb. erschienene Bände zu Livius. Zunächst die *Textauswahl aus der ersten und dritten Dekade* in einem Bande, erschienen in Teubners Sammlung von Schülerausgaben. Die in allen diesen Ausgaben gleiche, vornehme Ausstattung und Einrichtung ist bekannt; es bedarf daher nur der Bemerkung, dafs in dieser Auswahl Buch I und II, XXI und XXII am reichlichsten bedacht, von Buch IV und VI, XXVII und XXIX nichts, aus den übrigen das Wichtigste aufgenommen und das Ende Hannibals aus B. XXXIX, 51 zweckmäfsig hinzugefügt worden ist. Hinter der Zeittafel steht ein sehr ausführliches Namenverzeichnis. Die Ausstattung mit Karten ist freigebig: Pläne von Rom von 300 und 215 v. Chr., verschiedene Karten von Italien und seinen Teilen, Pläne von den Schlachten an der Trebia, am Trasimenischen See, bei Cannä, am Metaurus und von der Gegend von Zama. Solche Schlachtenpläne sind um so dankenswerter, als man z. B. einen Plan von der Schlacht am Trasimenischen See in dem grofsen Rotherschen Kartenwerke vergebens sucht. — Der Text dieser Ausgabe ist auch in zwei gesonderten Bänden zu haben, die inhaltlich nicht ganz übereinstimmen. *Die Auswahl aus der ersten Dekade* von Fügner stimmt mit der vorhin genannten einbändigen Ausgabe auf den ersten 70 Seiten überein. Dann bringt sie eine Einleitung zu dem fol-

Digitized by Google

genden Stücke „Der Untergang der Fabier“ und neue Stücke über d
lex Publilia und die Anklage gegen Claudius, die Einsetzung der Censu
den Schlufs der Rede des Claudius, das Ende des Ständekampfes, au
einige Stücke aus dem IX. Buche; alles das ist neu hinzugekomme
Ferner hat sie nur zwei Kartenblätter. Gleichzeitig ist zu dieser Te
ausgabe (Auswahl aus der ersten Dekade) der *Kommentar* von Fr. Fü
ner erschienen. In der Hauptsache gleicht er dem Kommentar, den Fü
ner zu Livius' dritter Dekade gearbeitet hat (Jb. XIV, 47). Hier wie do
einleitende Übersichten über die wichtigsten Dinge, die zur Übersetzun
gehören; entbehrliche Citate, kritische Bemerkungen, grammatische un
stilistische Abschweifungen fehlen, berechtigter Weise aber nicht die sach
lichen Anmerkungen. Gegen den Vorwurf ist Fügner jedenfalls zu schützen
dafs er mit diesen Kommentaren dem Unterricht vorgreift oder den
Lehrer den Wind aus den Segeln nimmt. Wir haben schon oftmals i
diesen Jb. ausgeführt, wie viel dem Lehrer auch dann, wenn der Schüle
diese Kommentare besitzt und benutzt, noch zu tun bleibt und wie e
die ersparte Zeit viel besser verwerten kann. Hier hat der Schüler wenig
stens einen ehrlichen Freund und wird vor schädlichen Hilfsmitteln be
wahrt. — Endlich erschien der Text von Fügners *Der zweite punisch
Krieg*, eine Auswahl aus Livius XXI bis XXXIX, 51 (Hannibals Ende
in 2. Auflage mit 4 Karten. Auch diese Auswahl, über die Jb. XII, 6
gesprochen worden ist, ist umfangreicher als der betreffende Teil de
vorhin genannten Gesamtbandes; ganz fehlen auch hier B. XXXI—XXXVII
Diese neue Auflage weicht von der ersten nur durch einige Textverbesse
rungen ab, die am Schlusse notiert sind. — Alles, was Fügner mit diese
verschiedenen Ausgaben im Dienste der Schule, für Lehrer und Schüler
geschaffen, hat einen bleibenden Wert. Er hat den Anregungen diese
Jb. folgend Schulausgaben hergestellt, die in ihrer Art unübertroffen da-
stehen. Sein Vorgang hat fruchtbringend gewirkt. Manche suchten in
seinen Bahnen zu wandeln, ohne ihn zu erreichen. Die Schule mufs ihm
für seine Dienste dankbar sein.

Auch die Sammlung Jäger-Müller bleibt mit ihren Liviusausgaben
nicht zurück. Nachdem P. Meyer auf die Auswahl aus der III. Dekade
jüngst die aus der I. Dekade hatte folgen lassen, ist zu dieser Jb. XVI, 61
geschilderten Auswahl der *Kommentarband* erschienen. Im Umfang ist er
wenig geringer als der Textband. Das Eingehen auf sachliche Erläute-
rungen, wie bei der Stelle I, 26, 5 perduellionem iudicent, ist zu loben.
Überhaupt erledigt auch Meyer seine Aufgabe mit Geschick und Sach-
verständnis. Mit Hilfe dieses Kommentars wird der Schüler eine geschmack-
volle Übersetzung der schwierigsten Stellen leichter als mittels des Wörter-
buches finden; wo er sich nicht selbst helfen kann, wird er nirgends im
Stiche gelassen. So spart er Zeit, ohne dafs ihm die Arbeit ganz ab-
genommen wird. Das geschieht auch, wenn er W. Soltaus *Liviuspräpa-
rationen* (Sammlung Krafft-Ranke) benutzt. Sie sind neuerdings auf das
II. bis IV. Buch in Auswahl ausgedehnt. Leider deckt sich diese Aus-

Digitized by Google

wahl nicht mit den in den gebräuchlichen Auswahlen, z. B. von Fügner oder P. Meyer, Golling oder Zingerle, enthaltenen Stücken. Es ist eher ein Mehr von Stoff berücksichtigt worden, während öfters gelesene Stücke fehlen. Über den inneren Wert der Soltauschen Arbeiten ist Jb. XVI, 62 viel Rühmliches gesagt worden. Das trifft auch für diesen Teil zu. Sachlichen Bemerkungen geht Verf. dort, wo sie sich mit wenigen Worten erledigen liefsen, nicht aus dem Wege; im allgemeinen aber treten sie dem Plane der Sammlung entsprechend sehr zurück.

Sallust. Neuheiten fehlen. Nur eine Pg.-Abh. Breslau Matth.-Gymn. von P. Klimek, *Über den Plan der Rede Adherbals bei Sallust* ist zu erwähnen. Sie will die in Klimeks Schulausgabe des Sallust (Jb. XII, 65) angedeutete Disposition jener Rede im römischen Senate rechtfertigen. Da die Ansichten der Sallustforscher über diesen Plan sehr verschieden sind, so erweist Verf. durch ausführliche Darlegung seiner Gedanken manchem Amtsgenossen, der den Jugurtha mit den Schülern liest, einen Dienst.

Tacitus. Eine Schulausgabe, ohne es in unserem Sinne zu sein, nennt sich R. Nováks *Germania, Agricola, Dialogus de oratoribus,* eine 2. Ausgabe. Zwar ist dem Texte eine böhmische Einleituug über die römische Geschichtschreibung von Livius bis Tacitus und über Tac. Leben und Schriften vorausgeschickt, und der Text ist nicht so kühn wie in der Ausgabe von 1889, sondern besonnener behandelt, aber eine Ausgabe, die in der Textkritik ihre Stärke sucht, eignet sich wenig für den Lehrer, dem andere Dinge wichtiger sind, und erst recht nicht für Schüler, welche auch die scharfsinnigste und genialste adnotatio critica kalt läfst.

Die *Germania,* erläutert von Schweizer-Sidler[5], mufste in Jb. V, 46 für Schüler als zu gelehrt, für den Lehrer wertvoll bezeichnet werden. Die neue 6. Auflage, vollständig neu bearbeitet von Ed. Schwyzer, hat diesen Charakter kaum verloren: einerseits ist zwar manches kürzer gefafst, anderseits ist die Belehrung noch wissenschaftlicher geworden als früher. Der neue Herausgeber hat besonders Müllenhoffs Lebenswerk gewissenhaft zu Rate gezogen, auch die übrige Literatur sorgfältig studiert. Einleitung und Register sind mit einzelnen Änderungen geblieben, aber der Kommentar, dessen Schwerpunkt naturgemäfs in der Sacherklärung liegt, ist so gründlich wie möglich umgestaltet. In einem Anhange sind zu jedem Kapitel dankenswerte Literaturnachweise gegeben. Textveränderungen sind zahlreich.

Eine aus dem Verlage von Freytag hervorgegangene Schulausgabe des Textes der *Historien,* herausgegeben von Joh. Müller, hat A. Th. Christ bearbeitet. Das schön ausgestattete Buch enthält in einer Einleitung eine Schilderung der Ereignisse, welche zwischen Annalen und Historien liegen. Für die Übersicht über den Inhalt sorgen im Texte Randnotizen zu Anfang der Kapitel. Im Vergleich zu Joh. Müllers Textausgabe (1887) ist der neue Text oft geändert worden, vielfach nach Andresen. Hinter dem Texte ein sehr ausführliches, mit zahlreichen Ab-

Digitized by Google

bildungen geschmücktes Namensverzeichnis, mehrere Stammtafeln, ein Anhang über die Staatsverwaltung unter den Kaisern und 3 Karten: Rom zur Zeit Neros, das nördliche Italien, die Rheinlande. Kurz, eine für Schüler durchaus geeignete, empfehlenswerte Textausgabe. — Aus demselben Verlage ging eine Schultextausgabe des *Agricola* von H. Smolka hervor mit den Beigaben einer Einleitung, eines Namensverzeichnisses, eines Bildes des Domitian und einer Karte Britanniens. Die Einleitung verbreitet sich über das Wichtigste aus dem Leben des Tacitus, über seinen Charakter, seine schriftstellerische Tätigkeit, über die Beziehungen der Insel zu Rom bis zur Zeit Agricolas, dessen Wirken auf der Insel und schliefst mit einer Würdigung der Biographie. Der Text ist selbständig nach Joh. Müller gestaltet. Für etwaige Privatlektüre der Schrift wäre aber ein Kommentar nötig. — Einen solchen unter dem Texte enthält die in der Sammlung Haupt-Sauppe erschienene *Agricola*-Ausgabe von Alfr. Gudeman, dem aufser anderen Arbeiten zu Tacitus bereits eine englische Ausgabe des Agricola verdankt wird. Aber die Sprache der 29 S. langen Einleitung über den literarischen Charakter der Schrift, ihre Tendenz, ihren Stil und ihre Rhetorik verrät zu sehr den Ausländer (Amerikaner), die Angaben sind auch an sich nicht einwandfrei, und dazu ist die ganze Haltung der Schrift zu gelehrt, als dafs ein Schüler wesentlichen Nutzen von ihr haben könnte. Auch für den Lehrer ist diese Ausgabe von zweifelhaftem Werte; die Gestaltung des Textes wird allerdings das Interesse der Kritik erregen. In einer 2. Auflage würde sie, die bisher in der Sammlung fehlte, einer durchgreifenden Verbesserung bedürfen, wenn sie Anspruch auf Zuverlässigkeit machen will, und besonders müfste der Kommentar weit mehr formale Erklärungen und Übersetzungshilfen geben. — Die 2. verbesserte Auflage von K. Knauts *Agricola*-Ausgabe (in der Gothana) mit erklärenden Anmerkungen hat uns nicht vorgelegen.

Cicero. Die Reden mögen den Anfang machen. Die Weidmannsche Sammlung der Schulschriftsteller mit Anmerkungen ist nun zu den Schriften Ciceros gelangt; die Reihe eröffnet O. Drenckhahns *Pompejana*, Text und Anmerkungen getrennt in einem Bande. Die Sacherklärung ist in die Einleitung verlegt, und nicht nur eine ausführliche Disposition hinter derselben, sondern auch der Druck des Textes stellen den Gedankengang mit aller Deutlichkeit vor Augen, was nach Drenckhahns langjährigen Erfahrungen recht sehr nötig ist. Im allgemeinen ist der Kommentar knapp gehalten und nicht so gesprächig als die meisten Schülerpräparationen. An der ganzen Arbeit dürfte nur wenig auszusetzen sein.

Von neuen Aschendorffschen Klassiker-Ausgaben liegen vor von K. Rofsberg: *Die Rede für Sestius* mit getrenntem Kommentar, der *Kommentar zur Pompejana und zur Rede für Murena*, in einem Bande vereinigt, und der Text zur *Verrina V.* Alle Textteile dieser Reden beginnen mit einer Zeittafel, worauf eine Einleitung in die betreffende Rede erfolgt: in der Einleitung zur Sestiana wird der politische Hintergrund

Digitized by Google

und der Prozefs, in der zur Verrina der Prozefs geschildert. Daran schliefst sich stets der Gedankengang der Rede, nach Exordium, Tractatio und Peroratio geteilt, in ziemlich ausführlicher Darlegung; den Schlufs des Bändchens bilden Verzeichnisse der Eigennamen. Die Kommentare bevorzugen die Wort- vor der Sacherklärung. Für Cicero ist Rofsberg ein kundiger Fachmann, der dieses Gebiet gleichsam wie seine Domäne beherrscht; seine Ausgaben der Reden beweisen dies. Er zeigt aber auch ein feines Gefühl für das Bedürfnis des Schülers, wovon namentlich die Kommentare auf jeder Seite zeugen.

In die Freytagsche Sammlung gehört der *Schülerkommentar zu Ciceros Philippischen Reden I—III, VII* von H. Nohl, welchem das gleiche Lob wie Rofsberg gespendet werden mufs; denn Nohl weifs gleich Rofsberg als erprobter Fachmann zuverlässige Angaben mit weiser Abwägung des für den Schüler Nötigen zu vereinigen. Druck und Ausstattung der Freytagschen Bände ist besser als die der Aschendorffschen.

Der Text zu den drei *Reden pro Milone, Ligario, Deiotaro* von R. Novák hat uns nicht vorgelegen. Man findet aber, dafs die Miloniana nach der rhetorischen Seite nicht genug gewürdigt worden ist.

Emil Rosenbergs *Studien zur Rede Ciceros pro Murena* im Programm Hirschberg seien hier ganz besonders empfohlen, denn sie sind ein eingehender, wichtiger Beitrag nicht nur zum Verständnis dieser Rede, sondern auch zu einer gerechten Würdigung Ciceros (besonders als Redner) und seiner Zeit. Der erste Teil behandelt die Rede und ihre Abfassungszeit: sie ist erst im Jahre 62 verfafst. Der zweite Teil „Von den Anschauungen der humanen Gesellschaft in Rom am Ende der Republik" gipfelt in dem Satz „Cicero ist auch in den Reden". Die Rede zeige uns ihren Verfasser als einen edlen Patrioten, einen liebenswürdigen Menschen, einen geistreichen Redner. Wenn Rosenberg demgemäfs die Rede als ganz besonders lesenswert empfiehlt, so bricht er zugleich für Ciceros Wertschätzung als Redner gegen Schneidewin und O. Weifsenfels eine Lanze; beide sehen Ciceros Gröfse weniger in den Reden als in seinen philosophischen und rhetorischen Schriften. — Eine für Lehrer und Schüler brauchbare und vielen willkommene Arbeit hat Franz Kunz im Programm des Staats-Ober-Gymnasiums in Wr. Neustadt niedergelegt: *Inhalt und Gliederung ciceronischer Reden mit Rücksicht auf die Schullektüre.* Diese Dispositionen unterscheiden sich von anderen, wie sie in den Ausgaben vorzukommen pflegen, durch ihre Ausführlichkeit: jede Rede nimmt 3 bis 8 Seiten gröfsten Formats ein, und überall wird der Gedankeninhalt nicht in kurzen Überschriften und Schlagworten, sondern in vollständigen, den Kern jedes Abschnittes hervorhebenden Sätzen dargestellt — also nicht in der Form eines dürren Gerippes, sondern als Ergänzung kurzgefafster dispositiver Inhaltsübersichten. In chronologischer Reihenfolge werden folgende Reden vorgeführt: für Sex. Roscius, die Pompejana, Catil. I, für Sulla, Archias, P. Sestius, Milo, Ligarius, Dejotarus. Es wäre wünschenswert, wenn die verdienstliche Arbeit noch auf

Digitized by Google

weitere Reden, die für die Schullektüre in Betracht kommen, ausgedehnt würde, und zwar in dem gleichen hier bereits regelmäfsig angewendeten Schema: prooemium, narratio, argumentatio (refutatio), peroratio.

Teubners Schülerpräparationen sind im Berichtsjahr um die Hefte: *Rede für den Dichter Archias* von R. Stahlecker und *gegen Verres IV* von F. Wunder vermehrt worden. Beide denken nicht an zuweit gehende Hilfe, retten die Selbsttätigkeit des Schülers, indem sie ihn vielfach nur auf den richtigen Pfad des Verständnisses führen und die Steine des Anstofses aus dem Wege räumen, und hüten sich in der Regel vor fertigen Übersetzungen.

Die philosophischen und rhetorischen Schriften Ciceros sind nun wieder aus dem Dunkel der Verbannung in die volle Sonne des Tages gerückt und erfreuen sich der verdienten Beachtung. Einige Neuheiten bestätigen dies. Zunächst ein neues Stück unter Teubners Schülerausgaben mit besonderem Kommentarbändchen: *Cato maior de senectute* von O. Weifsenfels. Dem Rufe der Verlagshandlung, dieser Schrift sich anzunehmen, folgte W. gern, galt es doch, eins seiner Lieblingskinder zur Reise in die Welt neu auszustatten. Zunächst den Cato maior, die anderen philosophischen und rhetorischen Schriften werden ihm nachfolgen. Wir zweifeln nicht, dafs das Gymnasium sie freudig aufnehmen wird. Denn W. versteht das herauszuarbeiten und dem Schüler zu vermitteln, was diese Schriften aufser ihren glänzenden formellen Eigenschaften bieten — ein Gesamtbild von allem, was den Alten für die Gestaltung des inneren Lebens wie der sozialen und politischen Verhältnisse von Bedeutung zu sein schien. Ist nun auch der Cato maior durch die zahlreichen Ausgaben von Lahmeyer und Meifsner, Anz und Sommerbrodt, Schiche und Klaschka, Ley, Tücking und Nauck schon fast allseitig erklärt und beleuchtet worden, so darf man doch von vornherein annehmen, dafs W. Eigenes und Besonderes bietet. Die Einleitung und jede Seite des Kommentars zeugen davon. Ein so vielseitig belesener Mann, der in der Philosophie der Alten zu Hause ist und die geistigen Regungen und Strömungen des antiken Lebens mit liebevoller Versenkung in die Quellen erforscht hat, weifs einem immerhin etwas Neues zu sagen, und was er findet, ist immer interessant. — Eine andere gute Schülerausgabe des *Cato maior* ist die von J. Ley aus dem Verlag des Waisenhauses in Halle, in 2. Auflage nach dem Tode Leys von Fr. Ulrich besorgt. Sie will dem schädlichen Gebrauche gedruckter Übersetzungen auf jede Weise vorbeugen; die Erklärungen in besonderem Anhange sind daraufhin zugeschnitten; Winke zur Wiederholung und einer gründlichen Aneignung des Inhalts sind am Schlusse jedes Kapitels meist in lateinischer Sprache gegeben, um die Schüler zugleich ans Lateinsprechen zu gewöhnen; am Schlusse des Ganzen neun Aufgaben zum Zurückübersetzen ins Lateinische; Ciceros Leben bildet die Einleitung. Da endlich auch zahlreiche Hinweise auf die Schulgrammatiken von Zumpt und Seyffert-Fries in einem

Digitized by Google

besonderen Kapitel zusammengestellt sind, so leistet diese Ausgabe für schulmäfsige Konzentration des Unterrichts an ihrem Teil das Mögliche.

Auch die *Rhetorischen Schriften* gehen nicht leer aus. Sie hat P. Verres für den Schulgebrauch in der Aschendorffschen Sammlung ausgewählt und bearbeitet. Zunächst liegt der Textband mit Einleitung und Verzeichnis der Eigennamen vor. Er will auch eine Auswahl aus den philosophischen Schriften folgen lassen, jedenfalls zur Vervollständigung der Sammlung. Auch Verres stellt die rhetorischen Schriften Ciceros in mancher Beziehung höher als die Reden. Besonders schien ihm das erste Buch de oratore und das inhaltlich und stilistisch Wertvollste aus dem Brutus für die Schullektüre geeignet. Auf den orator hat er verzichtet; das Bändchen ist so schon umfangreich genug. Die römische Beredsamkeit, die Rhetorik bis auf Cicero und das Wichtigste aus ihr, Ciceros rhetorische Schriften und eine Inhaltsübersicht über die einschlägigen Schriften Ciceros bilden den Gegenstand der Einleitung.

Die *Briefe Ciceros* mögen den Schlufs machen. Dafs die Auswahl für den Schulgebrauch von Frey in zwei Bänden aus dem Teubnerschen Verlage sich bewährt hat, beweist die neue, nach 10 Jahren nötig gewordene Auflage. Nachdem die Ausgabe in Jb. IV, 48 geschildert worden ist, bleibt nur zu bemerken übrig, dafs jetzt sieben Briefe des III. Buches anders geordnet worden sind, dafs Text und Anmerkungen gesondert sind und ein Verzeichnis der aufgenommenen Briefe den Anmerkungen im Register beigegeben ist. Dafs der Kommentar die meisten Schwierigkeiten des Verständnisses in ausgiebiger Weise wegräumt, beweist schon sein Umfang; er gibt dem des Textbandes wenig nach. — Wer dem Schüler eine gedruckte Präparation zu den Briefen in die Hände geben will, um ihm die schwierige Vorbereitung auf dieselben zu erleichtern, der sei auf L. Gurlitts *Präparation* (Sammlung Krafft-Ranke) aufmerksam gemacht. Sie umfafst die am häufigsten in den verbreitetsten Schulausgaben aufgenommenen Briefe, 87 an der Zahl, und verschmäht auch nicht, was hier ganz besonders nötig, kurze sachliche Erläuterungen.

Zum Schlusse dieses Abschnittes können wir nicht umhin, auf eine bemerkenswerte französische Arbeit zu verweisen. Wir meinen Clovis Lamarre, *Histoire de la littérature latine,* die im dritten Band S. 5—360 Ciceros Leben und Schriften, im vierten S. 196—364 eine Chrestomathie aus Cicero mit gegenüberstehender Übersetzung enthält. Der Verf. spricht mit wohltuender Schonung über Ciceros Schwächen, gibt von jeder der 53 Reden eine Analyse des Inhalts zugleich mit kritischer Würdigung, behandelt also den Gedankengang der einzelnen Reden, ihre Hauptschwierigkeiten und ihre Diktion. Dann folgt eine allgemeine Würdigung der Beredsamkeit und der übrigen Schriften Ciceros.

2. Dichter.

Schon vor der Geburt der neuen Lehrpläne gab es planmäfsige Auswahlen aus Ovid und Virgil, wovon frühere Jb. Kenntnis geben. Seit

Digitized by Google

1901 werden sie nun erst recht gesucht. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn Neuheiten auftauchen.

Ovid. Dieser Schulschriftsteller fehlte bisher in der Weidmannschen neuen Sammlung. Virgil war bereits von Deuticke, Horaz von K. P. Schulze bearbeitet worden. Die Lücke ist nun durch A. Tegge, *Auswahl aus den Gedichten des Ovid I (Metamorphosen)*, Text und Kommentar in zwei getrennten Bänden, in befriedigender Weise ausgefüllt worden. Das Werk trägt ganz und gar den Geist des sprachkundigen, in seinen Gedanken originellen Verfassers, der es liebt, fernab der grofsen, ausgetretenen Heerstrafse seine eigenen Wege zu gehen, genio et ingenio suo indulgere. Schon die im Vorwort ausgesprochenen Sätze bekunden dies. Es sind hier sehr verständige Gedanken niedergelegt, aber Tegge macht aus seinem Herzen keine Mördergrube und spricht sich hier so frei und unverblümt aus, dafs der daselbst beklagte „arme Tertianer" seine helle Freude daran haben wird. Man wird mit Tegge darin einverstanden sein, dafs eine Ovidlektüre in U III verfrüht ist, dafs aber in O III und U II nur Ovid die lateinische Dichterlektüre bildet. Nicht genug damit, Tegge will sie auch auf O II und auf I wenigstens als Privatlektüre ausgedehnt wissen. Gründe: Aus diesem begabtesten lateinischen Dichter lernt der Schüler die griechische Mythologie und die lateinische Dichtersprache am besten kennen. Diese Lektüre sei ferner weit lohnender als die des Livius oder sonst eines Schriftstellers voll Krieg und Kriegsgeschrei. An Form und Inhalt habe gerade der Schüler der oberen Klassen wirklich einmal freudigen Genufs, zumal dann kaum deutsche Aufsätze daran angeschlossen würden. Darum soll ein Teil II mit weiteren Stücken aus den Metamorphosen und einer Auswahl aus den Elegieen folgen — für private oder kursorische Lektüre berechnet. Eingedenk der grofsen Schwierigkeiten dieser Ovidlektüre für den Tertianer hat der Herausgeber nun alles Erdenkbare getan, um dem armen Jungen die Sache zu erleichtern. Jedem einzelnen Stücke hat er die nötige Einleitung und den Inhalt voraufgeschickt, der Unkenntnis der mythologischen Vorkommnisse durch einen selbständigen Abrifs des Notwendigsten aus der griechisch (-römischen) Mythologie abgeholfen, der auf diese Weise ein Namensregister ersetzt, den Eigentümlichkeiten der Dichtersprache und der Ableitung und Entwicklung, also der Auffindung der richtigen Bedeutung des schwer zu verstehenden Dichterwortes dadurch Rechnung getragen, dafs er im Kommentar den Schüler zur denkenden Ableitung der Worte heranbilden will, indem immer auf den Grundbegriff zurückgegangen und von ihr aus eine logische bezw. semasiologische Brücke zur speziellen Verwendung des Wortes im Text konstruiert wird. Natürlich wird der Kommentar auf diese Weise etwas umständlich. Es treten hier die etymologischen Neigungen Tegges, auch die Vorliebe zu synonymischen Belehrungen in oft übertriebenem Mafse zutage. Andrerseits wundert man sich bei diesem Luxus der gelegentlichen Belehrung über den Ursprung der Worte, deren Deutung unzählige Parenthesen erheischt, dafs trotzdem

Digitized by Google

ehr naheliegende Sachen übersehen worden sind. So erklärt T. VIII, 640 ēdula Baucis trotz der richtig bezeichneten Länge, welche die Ableitung on sĕdere zurückweist und nur durch die Etymologie sē dolo sich erlärt, „die geschäftige, emsige B.“ Warum nicht die „arglose, harmlose“ ?. Denn sie ahnte nicht, wen sie vor sich hatte. Im allgemeinen sind ber Tegges Anmerkungen klar und bestimmt, die etymologischen Deutunen scharf und genau. Es steckt ein gut Teil Arbeit in diesem Kommentar, dessen Gründlichkeit und peinliche Genauigkeit bei gröfster Selbständigkeit der eigenen Meinung Tegges Eigenart auf jeder Seite errät. Freilich mufs man gewisse Sonderbarkeiten der Ausdrucksweise nit in Kauf nehmen. Und wenn man Tegges „Eigensinn“ kennt, so fällt s umsomehr auf, dafs er in seine Textauswahl nicht die rührende, liebiche Geschichte von Pyramus und Thisbe aufgenommen hat, sondern auf lie landläufigen Stücke seiner Vorgänger sich beschränkt. Dafür hätte er no, Melicertes und Athamas sparen können. Doch vielleicht kommt jene Geschichte im noch entstehenden zweiten Teil zur Geltung. Wenn man rwägt, dafs der Kommentar den doppelten Umfang des Textes hat, so nufs man wünschen, dafs Tegges Erklärerkunst recht gewürdigt und durch vielfache Benutzung sich fruchtbar erweisen möge.

Die *Metamorphosen-Auswahl* von Siebelis-Polle II hat die 14. Auflage, besorgt durch O. Stange, erlebt, nachdem Polle mit nicht ermüdender Ausdauer und Gewissenhaftigkeit der früheren acht Auflagen sich angenommen hatte. Er ist inzwischen gestorben. Stanges Bemühen war es, das Buch auf der Höhe zu halten, weshalb er einzelne Änderungen traf. Das Meiste, was dieser zweite Teil (Buch X—XV) enthält, wird in der Schule nicht gelesen, so dafs diese Ausgabe mit Anmerkungen unter dem Texte mehr dem Lehrer als dem Schüler dient. — Von Schwertasseks *Schüler-Kommentar zu Sedlmayers ausgewählten Gedichten des Ovid*[6] erschien nunmehr, nach 10jährigem Zwischenraum, die 2. Auflage, die an Stelle der grammatischen Data mehr für die richtige Erkenntnis der Konstruktion sorgte. Es sei nicht verschwiegen, dafs der Kommentar im Anschlufs an die textliche Grundlage eine grofse Zahl der Elegieen berücksichtigt. — Zu demselben Text hat H. Jurenka ein alphabetisches *Wörterverzeichnis* hergestellt. Beide Hilfsmittel stammen von kundiger Hand. Jurenka legt auf die Etymologie weit weniger Gewicht als Tegge, obwohl es gerade in einem Wörterbuch angezeigt gewesen wäre. — Auch Fickelscherers *Wörterbuch* zu seiner Ovid-Auswahl, welches nach den Grundsätzen der Teubnerschen Schülerausgaben die Vokabeln nach Stammwörtern ordnet und demgemäfs z. B. aetas und aeternus unter aevum aufführt, der Etymologie also genügend Spielraum gewährt, hat die 2. Auflage erlebt. Das kleine Büchlein leistet gute Dienste; man findet bei seiner Übersichtlichkeit rasch das Gesuchte. — Die neu herausgekommene *Präparation* zu den Metamorphosen von F. Reich entspricht der von Päpke zum bellum Gallicum (Jb. IX, 63). Sie umfafst in zwei Bändchen Buch I, II und Buch III und berücksichtigt

Digitized by Google

in weitestem Mafse die in den meistbenutzten Auswahlen stehenden Stücke. Latein und Deutsch nehmen stets eine Spalte für sich ein; der Schüler kann sich so die einzelnen Worte und Ausdrücke abhören.

Virgil. Erst nach 11 Jahren erlebte die ausgezeichnete Virgil-Ausgabe von Ladewig-Schaper II. Bändchen: *Buch I—VI* der Äneis, in 12. Auflage von Paul Deuticke bearbeitet, diese neue Auflage. Der Grund solcher Verspätung liegt klar zutage. Sie gehört der Haupt-Sauppeschen Sammlung an. Als diese Sammlung vor 20 Jahren und früher noch die einzige war, welche einleitendes und erklärendes Material enthielt, oder so lange sie diesen Vorzug nur mit wenigen gleichartigen Schwestern teilte, da folgte eine Auflage schneller der anderen. Es fragten nicht nur die Lehrer nach ihr, sondern sie war vielfach auch in den Händen der Schüler, obwohl sie ihrem Charakter nach mehr dem Lehrer diente. Die Bezeichnung auf dem Titelblatt „für den Schulgebrauch" war eben zweideutig. Seitdem nun aber die wirklichen Schülerausgaben, die nur das Bedürfnis des Schülers befriedigen wollten, mit überraschender Schnelligkeit von den verschiedensten Verlegern eingerichtet wurden, verblieben die Haupt-Sauppeschen Ausgaben — mit ihrem gelehrten Apparat, mit ihrem durch entlegene Citate belasteten Erklärungsstoffe, mit ihren oft bogenlangen Einleitungen über Leben, Schriften und Sprache der Autoren — fast ausschliefslich dem Lehrer; infolgedessen verlangsamte sich das Erscheinen neuer Auflagen. Aber das wirklich Gute geht doch nicht in dem reifsenden Strome unter: das beweist die neue von Deuticke besorge Äneisausgabe. Sie brauchte im Text nur wenig zu ändern, aber im Kommentar unter dem Text und im Anhang nutzte Deuticke die Ergebnisse der Virgilforschung aus. Er folgte auch nicht den Anregungen, im Kommentar mehr Übersetzungshilfen zu geben; diese findet man in seiner 1895 in gleichem Verlage erschienenen Schulausgabe. So verblieb dem Kommentar seine Eigenart: die Bevorzugung sachlicher Merkwürdigkeiten und sprachlicher Besonderheiten. — Eine *Übersetzung des XI. Buches der Äneis,* aus den nachgelassenen Papieren Emil Irmschers im Programm der Realschule (Dresden) von E. Zeidler, ist in Stanzen gehalten wie die Übersetzung der voraufgehenden Bücher, die im Laufe der Jahre seit 1889 in den Jahresberichten der genannten Anstalt veröffentlicht und in diesen Jb. notiert wurden. Sie braucht das Licht des Tages nicht zu scheuen; aber für eine Buchausgabe des Gesamtwerkes fehlt vielleicht die genügende Abnehmerzahl.

In derselben Form wie Reichs oben genannte Ovidpräparation ist auch E. Lindens *Präparation zu Virgils Äneis* gehalten, und wie jene umfafst sie zunächst die ersten beiden Bücher. Während die Ovidpräparation aber nur auf die Auswahl sich erstreckt, sind die Bücher der Äneis vollständig berücksichtigt worden. An Lindens Arbeit ist zu loben, dafs er bei mehrdeutigen Wörtern wie fides auf die Bedeutungsentwicklung eingeht. — Für den Lehrer interessant und bei der Interpretation zu verwerten ist die Abhandlung von Georg Ihm, *Die Götter in der Äneis*

Digitized by Google

(Virgilstudien I) im Programm der Realschule Gernsheim a. Rh. Unter gelegentlichem Hinblick auf die homerischen Epen betrachtet Ihm das Verhalten der Gottheiten bei ihrem Auftreten und ihrem Abgang, fragt nach Ort und Zeit, nach Zweck und Art ihres Erscheinens und findet, dafs die Götterszenen die homerische Einfachheit, Sichtbarkeit und Plastik eingebüfst haben; an die Stelle homerischer Naivität ist eine geläuterte Götteridee, die Vorstellung einer die Geschicke der Völker bis in ferne Zeiten leitenden Vorsehung getreten.

Horaz, der sonst mit einer Fülle von Literatur hier auftreten konnte, geht jetzt fast leer aus. Überhaupt drängte sich in den letzten Jahren die Beobachtung auf, dafs die Schulliteratur über die Dichter verhältnismäfsig weit hinter der über die Schulprosaiker zurücktrat und von Jahr zu Jahr abnahm. Es ist die reine Brache, auf der keine Saat wächst. Ganz verwunderlich ist dies bei einem Dichter wie Horaz, dessen sich doch sonst wenigstens die Direktoren der Anstalten anzunehmen pflegten, die ihn früher als ihre Domäne betrachteten und manches Hübsche und Neue aus ihrer Praxis und ihren Studien über ihn und seine Werke zu berichten wufsten. Sollte es wahr sein, was jüngst in einem Blatte stand, welches klagte und fragte: Wo sind die Direktoren geblieben, die Direktoren älterer Zeit, die eine Leuchte der Wissenschaft, eine Zierde der Gelehrtenwelt und doch tüchtig in ihrem Amte waren? Selten finde man jetzt unter den Direktoren, namentlich den neu ernannten, einen in der Wissenschaft bekannten Namen. Wie ganz anders früher! Da waren es Namen von gutem Klang, den Philologen in allen deutschen Gauen bekannte Männer, die zu Direktoren und Schulräten aufrückten. Es scheint, dafs dies Amt seinen Inhabern heute keine Zeit mehr läfst, die Wissenschaft zu pflegen, dafs sie, von der Bürde der Amtsgeschäfte und besonders von der ihnen auferlegten Schreiblast erdrückt, nicht mehr frei für ihre Studien atmen können. Oder sollte der Mangel an Literatur über die Dichter darin seinen Grund haben, dafs der Sinn für die Poesie in unserem Volke abzunehmen beginnt? Das wäre noch mehr zu beklagen.

Es sind also nur wenige Schriften zu Horaz zu erwähnen. Zunächst die zweite, verbesserte und vielfach umgearbeitete Auflage der Essays von Walther Gebhardi, *Ein ästhetischer Kommentar zu den lyrischen Dichtungen des Horaz*, besorgt von A. Scheffler. Sechzehn Jahre sind inzwischen ins Land gegangen, seitdem Gebhardi seine Essays voll lebendiger Frische und hochauflodernder Begeisterung für den bedeutendsten unter den römischen Lyrikern in die Welt hinaussandte. Mit Liebe und Lust geschrieben, sollten sie zum Verständnis und zur Würdigung des Dichters beitragen und auch die Jugend für ihn entflammen. Es waren nicht Erklärungen einzelner Stellen, sondern orientierende Einleitungen zu den Oden und Anleitungen zur richtigen Auffassung ihrer Tendenz und ihres poetischen Gehaltes. Jede Ode nahm ein besonderes Kapitel ein mit bezeichnenden deutschen und lateinischen Überschriften, die freilich nicht immer scharf den Nagel auf den Kopf trafen, aber doch auf das

Digitized by Google

Kommende neugierig machten. Gerade wegen dieser Überschriften wurde Gebhardi von der Kritik vielfach getadelt, ja manche gingen so weit, das ganze Unternehmen ins Lächerliche zu ziehen, das Pathos seiner Sprache komisch zu finden, und doch hat gerade dies Werk mehr als andere dazu beigetragen, dem Dichter Freunde, „junge wie alte", zu werben. Das Interesse wurde auch gefördert durch zahlreich eingestreute Übersetzungsproben nach Günther und Bürger oder vom Verf. selber gebildete geschickte poetische Verdeutschungen, denen hier und da Hinweise auf die griechischen Lyriker beigegeben waren. Was nun seit sechzehn Jahren die Literatur zu Horaz zutage gefördert hat, das hat Scheffler gründlich durchgearbeitet, die Spreu vom Weizen gesondert und das Gute behalten und verwendet. So mufste denn manche Auffassung Gebhardis einer neueren, besseren weichen. Er hat es verstanden, im Geiste seines Vorgängers fortzuarbeiten, Ton und Stil desselben in ihrer Originalität zu wahren und unter gewissenhafter Berücksichtigung der Kritik zur ersten Auflage das Buch auf der Höhe der Wissenschaft zu halten. Der äufsere Umfang ist geblieben. Aber die Spuren der nachbessernden Hand Schefflers wird man doch fast überall finden. So steht zu hoffen, dafs dieser Kommentar auch in der neuen Fassung Freunde sich erwirbt und in noch reicherem Mafse als bisher im Unterricht der Prima ausgenutzt wird. Ein oder mehrere Exemplare sollten sich in jeder Schülerbibliothek finden; wir wissen, dafs die Schüler, einmal auf das Buch aufmerksam gemacht, sich um seine Lektüre reifsen. Bringen sie doch, wenn sie es zu ihrer Präparation benutzen, ein ganz anderes Verständnis für die Ode in die Klasse mit und folgen den Erklärungen des Lehrers mit gröfserem Interesse. Man mufs daher dem Herausgeber und dem Verleger dankbar sein, dafs sie das urwüchsige, frisch und lebendig geschriebene Werk mit seinem sprudelnden Reichtum an hübschen und feinen Gedanken nicht haben untergehen lassen.

Gelehrteren Charakters und über den Horizont der Schule und des Schülers hinausgehend, aber für den Horazforscher und Horazinterpreten interessant ist ein anderes Buch über die Oden des Horaz: H. Belling, *Studien über die Liederbücher des Horatius*. Der durch seine Studien namentlich zu Tibull rühmlichst bekannte Verf. will dem Verfahren des Dichters bei der Anordnung der Lieder ausführlich und in allen Richtungen nachspüren. Er tut es mit gröfserem Glück und Geschick als einer seiner Vorgänger, der frühere Direktor Bobrik in Belgard, dessen mühselige Arbeit über die dekadische Einteilung der Oden schon nach 20 Jahren vergessen und verschollen zu sein scheint. Ursprung und Gesetze des Verfahrens des Dichters und seiner Arbeitsweise lassen sich freilich trotz aller aufgewendeten Mühe nicht finden, aber die Tatsachen empirisch festzustellen, diese Aufgabe hat Belling gelöst. Es stellte sich heraus, dafs die Arbeitsweise des Horaz mit der des Tibull, Properz und des Virgil ähnlich ist, dafs Dekaden und Pentaden eine grofse Rolle spielen.

Digitized by Google

Bemerkungen zu den lyrischen Gedichten des Horaz, d. h. brauchbare Parallelstellen aus der römischen Literatur zur Erklärung der Sprache des Dichters in den Oden und Epoden gibt C. Weyman in BbG. 225 ff., 337 ff.

Horazische Oden in deutscher Nachbildung II teilt J. Barth im Programm Stade mit.

Die in diesen Jb. wiederholt gegebene Anregung (vgl. schon Jb. V, 54), das Fortleben der römischen Schulschriftsteller im Mittelalter bis in die Neuzeit zu verfolgen und die interessanten Ergebnisse in Zeitschriften oder Schulprogrammen zugänglich zu machen, falls sich eine Sonderausgabe nicht herstellen liefse, scheint auf fruchtbaren Boden gefallen zu sein. Wir waren schon mehrmals in der Lage, auf diesbezügliche Schriften aufmerksam machen zu können, auch folgten die Herausgeber der Klassiker dem Wunsche, in den Einleitungen ihrer Ausgaben einiges darüber mitzuteilen. So konnten wir u. a. auf Manitius, *Analekten zur Geschichte des Horaz im Mittelalter* (Jb. VIII, 70), auf Schwabe, *Zur Geschichte der deutschen Horazübersetzungen* (Jb. XI, 84; XII, 73) hinweisen, nachdem schon vor ihnen Cholevius, Geschichte der deutschen Poesie nach ihren antiken Elementen (Leipzig 1852), und Lehnerdt den Einfluſs Horazens auf unseres Volkes Dichtung im Programm des Friedr.-Kollegs Königsberg i. P. 1882 behandelt hatten. Wir halten es für eine besondere Aufgabe des klassischen Gymnasiums, den Zusammenhang zwischen Altertum und Neuzeit und so ein Verständnis des Neuen aus dem Alten den Schülern zu vermitteln, und das geschieht auch in hohem Maſse, wenn man den besonderen Einfluſs der römischen Schulschriftsteller auf die Entwicklung unserer vaterländischen Kultur und Poesie, den Bildungsgehalt, der aus ihren Werken in unser Denken und Dichten hinübergeströmt ist, geschichtlich festzustellen unternimmt. Wenn das in recht eindringlicher Weise geschieht, in der Schule und vor der Öffentlichkeit, so werden wir uns eine scharfe Waffe schmieden, vielleicht die schärfste und schneidigste, die Gegner altklassischer Bildung erfolgreich zu bekämpfen. Tatsachen beweisen, und vor solchen Tatsachen müssen törichte Hetzreden verstummen. Wir erwähnen deshalb mit besonderer Freude die *Studien über das Fortleben des Horaz* in BbG. 357 ff., 497 ff. von E. Stemplinger — eine sehr verdienstvolle, äuſserst dankenswerte Arbeit des in der Literatur bewanderten, sachkundigen Verfassers. Er mustert zunächst das Quellenmaterial, die Literatur über diesen Gegenstand, die er ziemlich vollständig aufführt, besonders aber verfolgt er das Fortleben des Dichters bei den Künstlern, Musikern, Malern und bildenden Künstlern und die Travestieen, woraus ersichtlich, daſs das Nachwirken des Horaz in den modernen Literaturen weiter geht, als man gewöhnlich annahm. Endlich stellt er die historisch gewordenen Citate aus den Horazischen Oden, insbesondere die Ode III, 30 und I, 3 in ihrem Nachwirken und Fortleben zusammen. Möchte der interessante Aufsatz zahl-

Digitized by Google

reiche Leser finden und unsere Anregung überhaupt auch ferner auf fr
baren Boden fallen!

Gerechtes Befremden erregen und vielseitige Mifsbilligung erfa
wird die Auswahl der Oden, welche A. Chambalu in dem stattli
Bande seiner *Präparation zu Horaz' Oden Buch I—VI in Auswahl
dem Jahrhundertlied* zu Grunde gelegt hat. Bisher waren nämlich
Präparationen in zwei getrennten Heften (Sammlung Krafft-Ranke N
und 40) erschienen. Schon der Gedanke, Horazens edle Lieder zu
parationen einzuschlachten, mufste manchem als eine Herabwürdigung
Dichters erscheinen. Doch tröstete uns der Gedanke, dafs der Präpar
der diese Sektion vorgenommen, kein gewöhnlicher Fabrikarbeiter
der es mit einem corpus vile zu tun zu haben glaubte, sondern
Mann, der mit Geschick und Geschmack dieses opus vulgare auf
Stufe einer ars liberalis zu erheben wufste. Nun begeht aber Cham
einen rechten Schwabenstreich: indem er einer Anregung von and
Seite Folge gab, vereinigte er beide Hefte in eins und, um das
Heft nicht zu sehr anschwellen zu lassen, nahm er auf planmäl
Kürzungen Bedacht und liefs eine ganze Gedichtgattung aus dem Sp
die Gefühlslyrik mufste zu Gunsten der mehr geschichtlichen Gedi
zurücktreten. So verzichtete er gerade auf das, was das Schönste
Beste am ganzen Horaz ist, und der Schüler findet eine Präparation
mehr als 30 Oden in diesem Buche nicht vor. Es sind etwa diesel
Oden, die N. Fritsch in seiner Horaz-Auswahl (Münster, Aschendorff
grofsem Unbedacht streichen zu müssen glaubte, wogegen wir Jb. XII,
energisch Verwahrung einlegten. Hoffentlich sieht auch Chambalu
dafs er einen Mifsgriff begangen, und holt die fehlenden Oden in ei
späteren Auflage nach. Denn wenn die Präparation schon so auf 122 Se
angeschwollen ist, so kann sie auch sehr wohl 182 Seiten stark s
Das gewöhnliche Mafs der Präparationen dieser Sammlung ist in jed
Fall überschritten. Vorzüge und Mängel der Arbeit sind bereits XIV,
beleuchtet; zu weiteren Bemerkungen findet sich kein Anlafs.

Römische Lyriker — so nennt sich eine *Auswahl aus den rö
schen Lyrikern mit griechischen Parallelen,* herausgegeben und erklärt
H. Jurenka. Diese Ausgabe gehört zu einer neuen Sammlung
„Meisterwerken der Griechen und Römer", in kommentierten Ausgal
bei Teubner erscheinend. Bisher sind erschienen: Aischylos, Perser
Jurenka; Isokrates, Panegyrikos von Mesk, Lysias' Reden gegen E
tosthenes und über den Ölbaum von Sewera, und diese römischen Lyri
bilden das erste lateinische Stück der Sammlung, worauf Ciceros a
gewählte Briefe von E. Gschwind, Plinius' ausgewählte Briefe
R. Kukula u. a. folgen sollen. Da diese Sammlung im Jb. zum ersten
begegnet, ist es nötig, einiges über sie zu sagen. Sie soll, zur Priv
lektüre bestimmt, den durch die Klassenlektüre geschaffenen Bildungsk
erweitern und vertiefen. Das Bedürfnis nach einer solchen Privatlekt
tritt in Österreich noch mehr hervor als bei uns in Preufsen, wesh

Digitized by Google

man in erster Reihe österreichische Schulmänner und Gelehrte an der Spitze des Unternehmens sieht. Sie fanden, dafs eine aus pädagogisch-didaktischen Gründen wünschenswerte und der individuellen Geschmacksrichtung des Schülers entgegenkommende Freiheit in der Wahl der privatim zu lesenden Werke in der Regel dadurch gestört wird, dafs für viele Autoren zuverlässige Kommentare fehlen. Aber auch angehende Philologen, sowie Freunde des klassischen Altertums werden solche von der Gymnasiallektüre selten oder gar nicht berücksichtigte Meisterwerke der Griechen oder Römer gern lesen, wenn sie ihnen in dieser Weise leichter verständlich gemacht werden. Die Ausdehnung dieser Lektüre wäre also ganz im Sinne von v. Wilamowitz und wird in philologischen Kreisen freundliche Aufnahme finden. Sehen wir also zu, was Jurenka darbringt. Seine Ausgabe der römischen Lyriker enthält im Textband eine Auswahl aus Catullus (15 Gedichte), Tibullus (7 Elegieen), dann aus Incerti poetae de Sulpiciae et Cerinthi amore (früher Tibull IV) 10 carmina, aus Properz 13 Elegieen. So weit zu den aufgenommenen Gedichten griechische Parallelen vorhanden sind, werden diese vorgedruckt. Das Kommentarheft, wenig gröfseren Umfangs als der Text, beginnt stets mit ganz kurzen orientierenden Worten über die betreffenden Dichter, auch der griechischen, gibt zu jedem Gedicht ferner eine kurze Überschrift aufser den nötigen Erläuterungen; auch sämtliche Versmafse werden am Schlusse zusammenhängend erklärt. Trotz der glänzenden Ausstattung ist der Preis gering, für jedes Bändchen 60—80 Pf. Wir glauben, dafs dies Unternehmen eine Zukunft hat. Jurenka wenigstens hat seine Aufgabe gut gelöst. Über die Auswahl der Stücke freilich kann man anderer Meinung sein, aber was er wählt, reicht hin, sich vom Dichter und der Art seiner Dichtung ein Bild zu machen.

Plautus. Terentius. C. Bardt, welcher sein Talent als Übersetzer durch seine Übersetzung von Horaz' Episteln (12), Satiren und der Ars poetica in gereimten fünffüfsigen Jamben bereits erwiesen hat (Jb. XV, 64) und somit zu denen gehört, die uns von der Herrschaft des Hexameters in der Wiedergabe antiker Hexameter befreit haben, legt uns unter dem Titel *Römische Komödien* die Übersetzung von je zwei Stücken des Plautus und des Terentius in gereimten Knittelversen, also in echt deutschen kurzen Reimpaaren vor. Dieser Vers mit seinen vier Hebungen und oft unterdrückten Senkungen erweist sich gerade für diesen Zweck als aufserordentlich wirksam. Die vier übersetzten Lustspiele sind: der Schatz, die Zwillinge, das Mädchen von Andros, die Brüder. Die Einleitung gibt erwünschte Auskunft über alles Wissenswerte, u. a. eine Charakteristik der Dichter und ihrer Dichtungen und, was besonders hervorgehoben zu werden verdient, auch Bemerkungen über das Fortleben der Stücke in ihren Bearbeitungen und Übersetzungen. Und was die Übersetzung selbst anbetrifft, so zeichnet sie sich gleich der des Horaz von Bardt und gleich dem vielbewunderten Kommentar zu Ciceros Briefen von demselben Verf. durch tiefes Verständnis und zugleich als eine kon-

Digitized by Google

geniale Nachbildung der Dichtungen aus von einem Manne, der selber ein Dichter, dem dichterische Gestaltungskraft und Sprachgewalt als eine köstliche Gabe der Musen verliehen wurde. Wohltuend wirken die gefälligen und zwanglosen Rhythmen, die flüssigen, zierlichen Verse in dem modernen Maſse an Stelle des uns fremd und steif anmutenden Hexameters. Mit diesem Werke hat Bardt nicht bloſs den Philologen einen Dienst erwiesen, sondern auch vielen klassisch Gebildeten unseres Volkes, die gern die derbe und die feine Komik dieser römischen Dichter auf sich wirken lassen möchten, denen aber ihre Sprache zu verstehen nicht mehr möglich ist.

Zum Schlusse sei noch eine neue kritische Textausgabe C. F. W. Müllers erwähnt: *C. Plini Caecili Secundi Epistularum libri novem Epistularum ad Traianum liber panegyricus.* Dieser Teubnertext wird vielen willkommen sein.

Bemerkung. Eine Anzahl zur Aufnahme im Jb. eingesandter Schriften, deren Inhalt nur entferntere Beziehung zum Schulunterricht im Lateinischen hat, steht im Schriftenverzeichnis eingetragen.

Digitized by Google

VII.

Griechisch

A. v. Bamberg.

I. Allgemeines.

Ulrich von Wilamowitz-Moellendorff hat in seinem Aufsatz *Der Unterricht im Griechischen* bei W. Lexis die *Reform des höheren Schulwesens in Preufsen* ausgesprochen (S. 171), dafs das Griechische auf der Berliner Schulkonferenz von 1900 deshalb ein glänzendes Vertrauensvotum erhalten habe, weil es in einem neuen Sinne verteidigt worden sei, durch den Hinweis darauf, dafs das geschichtliche Griechentum die Grundlage unserer Kultur auf allen Gebieten sei und erst sein Verständnis die Möglichkeit gewähre, unsere Kultur genetisch zu begreifen. Es ist Tatsache, dafs dieser Hinweis vermöge des Gewichtes, das ihm Männer wie Harnack und v. Wilamowitz gaben, den griechischen Unterricht gerettet hat. Es siegte an entscheidender Stelle das Gefühl, es dürfe nicht geschehen, dafs das Griechische aus dem Unterricht der deutschen Schule verschwände und dann ein anderes Volk sich eine Jugendbildung schüfe, die geschichtliches und philosophisches Begreifen der Weltkultur aus der Quelle schöpfen lehrte und davon die Früchte erntete (S. 176). Aber nachdem auf Grund der Beschlüsse derselben Konferenz die Gleichwertigkeit des Gymnasiums, des Realgymnasiums und der Oberrealschule ausgesprochen worden ist, erscheint die Gefahr nahe gerückt, dafs minder tiefe Einsicht eben vom Standpunkt einer das humanistisch-ästhetische Bildungsideal verwerfenden kulturgeschichtlichen Wertung eine Schulgattung als überflüssig beseitigt, die sich nicht begnügt, jenen Zusammenhang aus Übersetzungen nachzuweisen. Gerade von den Stücken griechischer Literatur, die v. Wilamowitz in sein *Griechisches Lesebuch* aufgenommen hat, um jenen Zusammenhang kennen zu lehren, läfst sich

Digitized by Google

mit einem gewissen Recht behaupten, dafs sie ihre Aufgabe auch deutscher Übertragung würden erfüllen können.

Hermann Steuding hat sich in dem Vortrag *Die Bedeutung antiken Sprachen im Gymnasialunterricht* (NJ. S. 420—452) dahin äufsert, dafs die erstrebte Erkenntnis der Anfangsentwicklung aller in Gegenwart bedeutenden Wissenschaften, Einrichtungen und Bräuche damit ein tieferes Eindringen in das Wesen derselben durch Anleit zu verständiger Lektüre von Übersetzungen, schon auf der Schule zu zielen sei, was bei einer beschränkten Lektüre aus einem griechisc Sammelbuche zunächst nur für einen kleinen Teil möglich wäre (S. 4 Karl Kromayer meint in dem Aufsatz *Gedanken über die Gestalt des griechischen Unterrichts bei Einführung des griechischen Lesebuchs U. v. Wilamowitz* (NJ. 270—284), es könne niemand bezweifeln, d wissenschaftliche Werke wie Euklid, Heron, Archimedes, Strabon u. viel leichter in mundgerechter Weise zu übersetzen seien als poetis Werke wie Homer und Sophokles (vgl. A. Baumeister LL. 71 S. 1 und die Kunstwerke philosophischer, historischer und rednerischer Spra wie Platon, Thukydides und Demosthenes. Deshalb würden die Utilita durch v. Wilamowitz nicht bekehrt werden, vielmehr mit Berufung ihn von neuem ihr Geschrei nach Übersetzungen erheben (S. 273). U wenn Otto Immisch in dem Aufsatz *Erwin Rohde,* den er an den b graphischen Versuch von O. Crusius anschliefst (NJ. 521—537), auch Recht darauf hinweist, dafs bei der rein wissenschaftlichen griechisch Literatur ohne künstlerische Form die Angemessenheit des Stils wiss schaftlicher Erörterung (*πρὸς τὰ πράγματα, οὐ πρὸς ἀκουστάς*), sinnige Feinheit der Terminologie, in den älteren Stücken die Frische noch unverschliffenen Begriffsausprägungen nur bei der Originallekt aufgezeigt werden könnten (S. 530 Anm.), so glaubt er doch, dafs Erw Rohde gegenüber dem Versuche, die „griechische Wissenschaft" (engeren Sinne) besonders zu betonen und als die historische Basis d modernen Wissenschaft nachzuweisen, schwerlich versäumt haben würd wie er es in seiner herrlichen Tübinger Abschiedsrede (S. 145 ff.) get bei aller Anerkennung auf die grofsen Schwächen der griechischen Wiss schaft hinzuweisen, die es fraglich machen, ob modern gestimmten Geiste diese geschichtliche Vorstufe unserer Wissenschaft so wichtig erschein könne, die Mühe der Spracherlernung zu lohnen (S. 530).

Immisch wendet sich ebenda von neuem (s. Jb. XV, 5) gegen ei seitige Betonung des kulturgeschichtlichen Momentes, der ja bei v. Wil mowitz selbst begeisterte Würdigung des pädagogischen Wertes vor alle Platons zur Seite geht. Rohde habe sich niemals damit begnüg können, die Rechtfertigung des Altertumsstudiums in dem historisch Faktum zu suchen, dafs die antike Kultur die Basis der unsrigen s Wenn er in jener Abschiedsrede ausspreche, dafs der Hauptleistung dies

Digitized by Google

Kultur in ihrer Blütezeit, „der freien Hinstellung des Schönen in der Kunst", keineswegs blofs eine relative Geltung zukomme, sondern dafs sie eine positive Bereicherung menschlichen Geistesbesitzes und zwar für alle Zeiten darstelle, so vertrete er als ein rechter „klassischer" Philologe ohne Wanken, aller Historisierung zum Trotz, die „besondere Stellung und Geltung des klassischen Altertums" im Sinne eines gesunden Klassizismus, mit dem, wie er selber aufs kräftigste betone, durchaus nicht eine Unterschätzung der Kultur unserer Zeit verbunden zu sein brauche. Auch Crusius hebe hervor, dafs Rohde niemals daran zu glauben aufgehört habe, dafs die Erkenntnis der griechischen Art auch auf uns und unsere „anders gestimmte" Zeit noch „imperativisch" wirken müsse. Den gleichen Standpunkt vertritt O. Weifsenfels in dem Artikel *Ein neues griechisches Lesebuch* (ZG. S. 353—367). Der Gedanke, dafs aller fremdsprachliche Unterricht ein Mittel zur historischen Bildung sein müsse, könne zu einem Irrlicht werden und auf allerlei künstliche Veranstaltungen verfallen lassen. Nicht für gelehrte Vorarbeiten auszurüsten, nicht das neugierige Verlangen zu befriedigen, Fremdes kennen zu lernen, noch auch in einer fernen Vergangenheit die Anfänge der exakten Wissenschaft zu zeigen, sondern eine echte und tief wurzelnde Bildung zu verschaffen, das sei das Ziel der Schule (S. 361). Darum sei im Gymnasium der Schwerpunkt der Lektüre nicht, wie in dem Lesebuch von v. Wilamowitz geschehen sei, in die hellenistische Zeit zu legen, wenn sie auch zu der unsrigen zahlreichere Beziehungen habe, sondern in jene weiter zurückliegende, in der wir bisher die harmonische Reife, die perfecta sanitas, die incorrupta integritas des Griechentums gefunden haben (S. 364), deren literarische Schöpfungen menschlich bedeutsamen Gehalt in schöner, den Gedanken voll und wirkungskräftig entfaltenden Form zeigen und eine Lebensauffassung von einfacher Klarheit zum Ausdruck bringe, wie wir sie für die Bildung unserer höher strebenden Jugend brauchen, während der weiter vorgeschrittene, aber mischfarbige Hellenismus nicht in gleicher Stärke über das Wesentliche aufzuklären vermöge (S. 366 f.). Ganz vortrefflich ist auch, was Otto Apelt in der Eisenacher Programmabhandlung *Ein griechisches Lesebuch* gegen die Verabschiedung des Vorurteils von der vorbildlichen Bedeutung des Griechentums geltend macht. Er dankt es Harnack, dafs er bei aller Betonung des historischen Gesichtspunkts doch nicht unterlassen habe, darauf hinzuweisen, dafs die Geistesgeschichte wie überhaupt, so insbesondere bei den Griechen, Leistungen aufweise, die einen nicht blofs zeitlich bedingten, sondern ewig gültigen Wert haben, leuchtende Muster für alle Folgezeit, eben darum auch wirksamster Stoff für den Unterricht. Epische Dichtung von der Vollendung, wie sie die Griechen gehabt, werde keine Zeit und kein Volk wieder bringen. Niemals werde herrlicher und reiner als in der griechischen Tragödie das tragisch Erhabene in seiner edelsten Gestalt zum Ausdruck kommen. Von Platon erkenne auch v. Wilamowitz an, dafs

Digitized by Google

unsere Jugend an ihm, wenn sie seines Geistes wirklich einen Hauch verspüre, eine gute Wehr und Waffe gewinne gegen den materiellen Geist unserer Zeit und gegen die Jämmerlichkeit angeblicher philosophischer Weisheit, wie sie sich jetzt ungescheut selbst von Kathedern aus breit machen dürfe. In der Tat bezeichne Platon einen Höhepunkt in der Geschichte der Philosophie, wie er in dieser Weise nicht wieder erreicht werden könne. Verstand, Phantasie und Gemüt wirken bei ihm noch so einheitlich zusammen, dafs sie unmittelbar den ganzen Menschen ergreifen, wie denn auch die künstlerische Form zu dem allen aufs beste stimme. So wohne dem Griechischen an sich eine hervorragende bildende Kraft inne, und das sei für seine Beibehaltung das Entscheidende. Der Gesichtspunkt des Kulturzusammenhangs werde weit natürlicher als im griechischen Unterricht in andern Fächern zum Ausdruck kommen, vornehmlich im Deutschen, in der Geschichte, auch in der Kirchengeschichte. Der griechische Unterricht solle die Achtung vor der geistigen Höhe griechischer Schöpfungen und, wenn es gut gehe, auch die Liebe zu ihnen in das Gemüt der Jugend pflanzen. Gelinge es, so werde das ganz von selbst jenem geschichtlichen Bewufstsein zu Hilfe kommen, das an sich auch ohne griechischen Unterricht geweckt werden könne.

Es ist eine vollberechtigte Folgerung aus der neuen Begründung, die v. Wilamowitz dem griechischen Unterricht gegeben, und aus den erhöhten Aufgaben, die dem Realgymnasium gestellt sind, wenn jetzt ernstlich erwogen wird, wie dieses auch in der Einführung in das Verständnis der kulturgeschichtlichen Bedeutung des Altertums zu dem Gymnasium in einen Wettbewerb treten könnte. In dem Artikel *Zur Einführung* der Monatschrift für höhere Schulen S. 1—10 betont Adolf Matthias, dafs doch auch treffliche Übersetzungen antiker Schriftsteller, an denen es freilich noch sehr fehle, unsere Schüler in das Geistes- und Kulturleben des Altertums einführen könnten. Auch sei das Bewufstsein, dafs deutsches und hellenisches Wesen innig verwandt sei, und die Empfindung, dafs wir geistig verarmen und aufhören würden, in der Kulturgeschichte der Menschheit eine führende Stellung zu behaupten, nicht lediglich dem altsprachlichen Unterricht zu verdanken, sondern deutschen Geistesschöpfungen, die unserm Auge die stille Einfalt und Gröfse der Antike unmittelbar nahe gebracht hätten. Es führen viele Wege nach Rom und in das klassische Altertum, z. B. auch der Weg durch Herders, Lessings, Goethes und Schillers Dichtungen und Prosaschriften und durch die antike Kunstgeschichte, die dem Realschüler auch im Zeichenunterricht erschlossen werden könne. Und vielleicht führe mancher dieser Wege sicherer zu lebendiger Anschauung als dieser oder jener Weg, auf den der landesübliche Betrieb des altsprachlichen Unterrichts über grammatische Schwierigkeiten holpernd und stolpernd in die Antike bisher vergeblich einzudringen versucht habe. Die ebenda in einer Anmerkung angekündigte Abhandlung: *Wie kann das Realgymnasium tiefer in das Verständ-*

Digitized by Google

nis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen? lieferte Gustav Lambeck für das zweite Heft der Monatschrift S. 92—98. Er gab einen Abrifs einer durch Übersetzungen vermittelten Einführung in die griechische Geisteswelt von Aischylos bis Platon, für die er den Vorzug in Anspruch nahm, dafs dabei nicht wie bei der Originallektüre die Rücksicht auf die Schwierigkeit des sprachlichen Verständnisses den historischen Zusammenhang zu zerreifsen nötige. Auf diesen aber kommt es ihm nicht weniger an als auf den ästhetischen Gewinn. Auf Einführung in die hellenistische Kultur verzichtet er, wohl aber weist er darauf hin, dafs die griechische Geschichte des 5. Jahrhunderts etwas Typisches habe und in der Renaissance und im 18. Jahrhundert ihre Analogieen finde.

So bleibt der griechische Unterricht auch nach der Rettung in der Junikonferenz gefährdet. Sein Fortbestand wird davon abhängen, ob an den mafsgebenden Stellen die Erkenntnis obsiegt, dafs gewisse nach Form und Inhalt gleich hervorragende griechische Schriftwerke nur in der Ursprache vollständig verstanden und ganz gewürdigt werden können, und dafs es eine hochzuschätzende Steigerung der Geistesbildung bedeutet, wenn der dazu führende nicht mühe-, aber auch keineswegs freudelose Weg der gründlichen Erlernung der griechischen Sprache gegangen wird. Es ist das der in diesen Berichten immer wieder eingenommene Standpunkt, von dem aus betrachtet von den Fragen des griechischen Unterrichts keine andere wichtiger erscheint als die nach dem Lektürekanon.

II. Lektüre.

1. Kanon.

Die Erörterungen des Kanons, die das vorige Jahr gebracht hat, schliefsen sich an die von v. Wilamowitz gegebenen Anregungen an.

Die Abschnitte IV (Erd- und Himmelskunde), V (Mathematik und Mechanik) und VI (Medizin) des *Griechischen Lesebuchs* von U. v. Wilamowitz-Moellendorff begegneten, wie früher bei Paulsen, Ernst Meyer und Lohr (s. Jb. XVI, 6 f.), so jetzt bei Baumeister in der Anzeige des *Lesebuchs,* LL. 71 S. 95—102, Kromayer und Weifsenfels einmütiger grundsätzlicher Ablehnung, wie auch H. v. Arnim in seiner Kritik der Schrift von Aly, *Humanismus und Historismus,* Monatschr. f. höh. Schulen S. 533, zugibt, dafs man über die pädagogische Zweckmäfsigkeit dieser Lektüre verschiedener Meinung sein könne. Den Abschnitt VII (Altchristliches) weisen die oben genannten drei Kritiker dem Religionsunterricht und X (Urkunden und Briefe) dem Geschichtsunterricht zu. Die unter IX (Ästhetik und Grammatik) vereinigten Stücke finden sie

Digitized by Google

zu schwierig oder zu wenig anziehend und darum unbrauchbar. Im allgemeinen überwiegt das Beharren bei dem Lektürebestand, der in den letzten Jahrzehnten Geltung gehabt hat.

Mit der Herausgabe seiner nur 1936 Verse umfassenden „Urmenis", *Das alte Lied vom Zorne Achills, aus der Ilias ausgeschieden und metrisch übersetzt,* hat A. Fick auch dem Lehrer einen Fingerzeig geben wollen für die Auswahl der zu behandelnden Abschnitte der **Ilias**. Sitzler macht ihm Gymn. S. 613 namentlich die Ausscheidung der Gesandtschaft zum Vorwurf, durch deren Zurückweisung sich doch Achilleus der Überhebung schuldig mache, die er durch den Tod seines besten Freundes büfsen müsse.

Durch den Kanon für die Lektüre der Ilias, den L. Bauck (Jb. XVI, 7) gegeben hat, und durch seinen Zweifel, ob auf die **Odyssee** ein gleiches Verfahren angewendet werden könne, haben sich O. Kohl und L. Mackensen anregen lassen, jener ZG. 689—700, dieser LL. 73, 40—50 zu untersuchen, was von der Odyssee gelesen werden müsse, dürfe und nicht dürfe, beide dabei die Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit berücksichtigend. Die „Soll-Lektüre" beschränkt O. Kohl auf 4166, L. Mackensen auf rund 5200 Verse. Zu dieser rechnen von den ersten 4 Büchern K. I, 1—95. M. I, 1—87, von V. K. 27—49. 262—332. 365—493, M. 43—493, VI beide vollständig, von VII. K. 133—198, M. 1—77, von VIII. K. 143—200. 456—469, M. nichts, von IX. K. 1—115. 177—566, M. alles, von X. K. 114—150. 187—345. 373—405. 546—574, M. alles, von XI. K. 1—118. 138—224. 568—600. 630—640, M. 1—224. 333—565. 632—640, von XII. K. 1—19. 143—453, M. nichts, von XIII. K. 1—95. 113—124. 188—255. 404—440, M. 1—411. 429—440, von XIV. K. 1—114, M. 1—170. 360—533, von XV. beide nichts, von XVI. K. 1—134. 172—239. 452—481, M. 1—29. 40—129. 155—320. 452—481, von XVII. K. 182—419, M. 1—30. 290—327, von XVIII. K. 1—123. 346—411, M. 1—157, 346—428, von XIX. K. 96—163. 386—398. 467—507, M. 308—393. 467—494, von XX. K. 91—121. 185—239, M. nichts, von XXI. K. 1—14. 38—434, M. alles, von XXII beide 1—240, K. 299—389, M. 241—477, von XXIII. K. 1—9. 80—116. 231—240, M. 153—240, von XXIV. K. nichts, M. 205—360. 489—548. Nach beiden sollen nicht gelesen werden: IV 620 — Ende, V 1—28, VII 78—132. 241—347, VIII 266—369, XI 225—332, XII 20—142, XIV 171—184, XV 301—414, XVI 322—451, XVII 31—182, XVIII 158—301, XIX 508—604, XX 66—90. 304—394, XXIV 23—204, nach K. ferner I 157—444, II, III, IV 1—619, V 50—261, VII 56—77. 228—240, VIII 1—82, 523—576, X 346—372. 475—545, XI 119—137. 333—384, XIII 256—351, XIV 115—170. 185—409, XV 16—149. 185—283, XVII 1—30. 492—589, XVIII 124—157, XIX 164—385, XXI 15—37, XXIII 10—79. 117—152. 241—360, XXIV 239—301. 362

Digitized by Google

—412. 438—488, nach M. I 88—156, V 29—42, XI 566—631, XII 1—19. 143—Ende, XIII 412—428, XV 287—300. 415—495, XVI 30—39. 130—154, XIX 1—52. 495—507, XX 1—65. 91—303, XXII 205—240. 478—501, XXIV 1—22. Jakob Sitzler meint in der Vorrede zu seinem unten noch zu besprechenden *Ästhetischen Kommentar zu Homers Odyssee,* dafs es ein Glück für unsere Schüler wäre, wenn man mit ihnen die ganze Odyssee lesen könnte, dafs man sich aber aus Mangel an Zeit mit der Lektüre von I 1—95, V, VI, IX, X, XI 1—224, XII, XIII, XIV, XVI, XVII, XIX, XXI, XXII und XXIII 1—296 werde begnügen müssen. Als Eindichtungen und Zusätze weist er S. 106 ff. nach V 1—27, VII 103—131, VIII 266—369, XI 225—384, XVI 281—298, XXIII 296—XXIV 548.

Die Auswahl aus den **griechischen Lyrikern** von Alfred Biese hat in neuer Auflage erscheinen können. Ewald Bruhn hatte 1898 (s. Jb. XIII, 7) gewünscht, dafs darin die Gedichte und Fragmente **Pindars** durch Herakles und Meleagros und Theseus' Meerfahrt (Ken. 5 und 17 (Blafs 16)) des **Bacchylides** ersetzt werden möchten. Biese hat das letztere Stück ganz, von dem ersteren 56—162 und aufserdem aus dem 3. Lied 74—92 aufgenommen, aber Pindar darum nicht verkürzt. Die früher vermifsten Bruchstücke des **Mimnermos** *τίς δὲ βίος κτλ.* und **Solon** *αὐτὸς κήρυξ ἦλθον κτλ.* sind jetzt aufgenommen, aus **Theognis** neu 77—92 und 323—328, aus **Alkaios** *ἦλθες ἐκ περάτων κτλ.*, aus **Archilochos** *οὔ μοι τὰ Γύγεω κτλ.* und die Verwünschung *Κύματι πλαζόμενος -τὸ τρὶν ἑταῖρος ἐών.* Gestrichen sind die in je einem Vers bestehenden Bruchstücke des **Alkaios**, die in der ersten Auflage unter den Nummern 8—11 standen, und sein *νῦν χρὴ μεθύσθην*, von **Bacchylides** das *Θνατοῖσι μὴ φῦναι φέριστον*, von **Sappho** das *Ἄεδνκε μὲν ἀ σελάννα.* — Dafs v. Wilamowitz nicht den Elegikern einen Platz gegönnt habe, bedauern O. Weifsenfels (S. 362) und J. Asbach in seiner Anzeige des *Lesebuchs* in der Monatschrift für höhere Schulen S. 159.

Die Schilderung der Schlacht bei Salamis in **Aischylos'** Persern gehört zu den Stücken des *Griechischen Lesebuchs,* um die Kromayer die Lektüre der Obersekunda gern bereichert sähe.

Für die Lektüre des **Euripides,** insbesondere der **Medea** und des **Hippolytos,** tritt Oscar Altenburg in dem Vorwort der unten zu besprechenden Medeaausgabe von neuem ein. A. Baumeister würde neben der Medea die **Bakchen** wählen (S. 101). Gustav Lambeck (a. a. O. S. 96) würde die **Iphigenie unter den Tauriern,** weil sie weder ästhetisch noch historisch bedeutend genug sei, nur mit Rücksicht auf Goethes Dichtung den Schülern nahe bringen, während ihm der **Hippolytos** und der **Kyklops** für die Erkenntnis der beiden Weltanschauungen, welche in jener Zeit miteinander rangen, von höchster Wichtigkeit erscheinen.

Den unten zu erwähnenden Präparationen zu **Herodot** V und VI und VIII liegt folgende Auswahl zu Grunde: V 11, 23—25 Anfg., 30

Digitized by Google

—37, 49—51, 97, 99—108, 124—126; VI 1—21, 26—30, 43—4 94—120, 125—129; VIII 1—26, 40—64, 66—103, 107—116, 121- 125, 130—133, 136, 140—144.

Von **Thukydides** hat bekanntlich v. Wilamowitz nur I 128 138, II 65 und 34—46 aufgenommen. Kromayer, der die beiden erst Stücke der Sekunda, die Leichenrede aber, auf die er besonderen W legt, der Prima zuweist, wünscht noch die Schilderungen der Pest u ihre Folgen, die Belagerung von Platää, die Schlacht im korinthisch Meerbusen, die Katastrophe von Sphakteria, vor allem aber die sizilisc Expedition einschliefslich der Reden des Nikias und Alkibiades (a. a. S. 276 f.). Weifsenfels meint, von den Primanern könnte die gan Auswahl von Franz Müller (Velhagen & Klasing) bewältigt werden.

Im Gegensatz zu v. Wilamowitz, der von **Xenophon** überhau nichts wissen will, meint Kromayer, dafs von der **Anabasis** nicht blo Proben gegeben werden sollten. Wenn die reichen Schätze an historische und geographischem Wissen gehoben und die ethisch-psychologische Motive einigermafsen gewürdigt werden sollten, müfsten grofse zusamme hängende Abschnitte gelesen werden, die jedes Lehrerkollegium zu b stimmen hätte.

Die unten zu erwähnende Präparation zu **Xenophons Hellenik** Buch III und IV erstreckt sich auf III 1, 1—28; 2, 12—31; 3, 4—1 4, 1—29; 5, 1—25 und IV 1, 1—41; 2, 1—23; 3, 1—23; 4, 1—1 5, 1—19; 6, 1—39.

Immer nachdrücklicher wird ausgiebige Lektüre von **Platon** geforder Allerdings bemerkt Apelt a. a. O. S. 7, Platon sei nicht für jedermann Dem Massenunterricht bequeme er sich nur schwer. Er habe auch i dieser Hinsicht etwas Aristokratisches. Man müsse den Grundzug seine Wesens schon gefafst und lieb gewonnen und sich einigermafsen auf sein durch den Zeitgeist bedingte Tonart gestimmt haben, um ihm manch Wunderlichkeiten, Umständlichkeiten und einen gewissen Stich ins Spitz findige zu verzeihen. K. Kromayer findet fraglich, ob für die Erklärun Platons überall die geeigneten Lehrer vorhanden seien. Zu einer frucht baren Behandlung eines gröfseren Dialogs gehöre gründlich geschulte philosophisches Denken und viel Geist. Werde aber ein solcher nich mit steigendem Interesse durchgelesen, erlahme die Kraft der Schüler, s hätte man besser getan, gar nicht anzufangen. Er und seine Mitschüle hätten auf dem Gymnasium in Weimar 1845—1847 bei H. Sauppe zuers den **Gorgias** mit rein negativem Erfolge gelesen. Sie seien in der Mitt stecken geblieben und hätten nicht den mindesten Eindruck gehab Hierauf sei das **Symposion** mit glänzendem Erfolge behandelt worden Es sei ohne alle Auslassungen gelesen worden, auch die bedenklichste Stellen ohne allen Anstofs; nie habe er eine zweideutige Bemerkung ode einen schlechten Witz darüber gehört. Sie hätten eben unter dem Bann

Digitized by Google

der idealen Gedanken gestanden. (Man vergleiche, was Jb. XVI, 13 über eine entsprechende Mitteilung Küblers auf der Berliner Junikonferenz berichtet worden ist). K. Kromayer folgert daraus, dafs auf diesem Gebiete allgemeine Verordnungen vom Übel seien, dafs die Fähigkeit und die Neigung des Lehrers das allein Entscheidende sein müssen. O. Weifsenfels ist geneigt, eine die platonische Denkweise allseitig beleuchtende Auswahl der vollständigen Lektüre einzelner grofsen Dialoge vorzuziehen, wie dies schon aus seinen früheren Urteilen hervorging (s. Jb. XIV, 10). Er empfiehlt nicht, den **Phaidon** ganz zu lesen. In seinen nur mit grofsem Aufwand von Zeit zu bewältigenden Beweisen stecke viel falsche Spitzfindigkeit. Wenn man eine Auswahl treffe, gewinne man die Möglichkeit, das für alle Zeiten Bedeutungsvolle dieser Philosophie in leidlicher Vollständigkeit behandeln zu können und so den immer wieder hervortauchenden und mit mächtiger Überzeugungskraft der Seelen sich bemächtigenden flachen Auffassungen des Lebens in den entscheidenden Jahren ein Gegengewicht zu geben. Um das, was im Phaidon *ἡ τοῦ ὄντος θήρα* genannt werde und den Kardinalpunkt der Platonischen Erkenntnistheorie wie seiner Metaphysik und gesamten Lebensauffassung ausmache, zum Verständnis zu bringen, würde man vor allem das Gleichnis von den Höhlenbewohnern am Anfang des 7. Buchs vom **Staate** lesen müssen. In erster Linie seien auch für Platon charakteristisch die wiederholten Gegenüberstellungen des *βίος θεωρητικός* und *πολιτικός*. So viel man auch ersinnen möge, um die Oberfläche des Lebens freundlicher zu gestalten, hier handele es sich um eine Wertschätzung der im Menschen selbst wirkenden Kräfte, die für alle Zeiten bedeutungsvoll sei. Insbesondere empfiehlt er **Theaetet** 172 C—177 C (das Leben des philosophisch gesinnten und das des geschäftigen Menschen), ferner **Staat** VII 514 A—521 C (Unentbehrlichkeit der Philosophen und der Erkenntnis der Ideen für das Gedeihen des Staates) und alle die Stellen des **Gorgias**, wo die Grundlage der Ethik tief erfafst und rein und naiv dargestellt erscheinen. Dagegen tritt Karl Linde im Vorwort seiner unten zu besprechenden Ausgabe mit guten Gründen für ungekürzte Lektüre des **Phaidon** ein. Paul Natorp sagt in einer Anmerkung seiner Festrede *Was uns die Griechen sind,* der Gorgias sollte auf jedem Gymnasium ganz gelesen und aufs gründlichste inhaltlich erklärt werden. Er würde damit nicht das von v. Wilamowitz neben Phaidon und Gorgias in erster Linie empfohlene (s. Jb. XV, 13) erste Buch des **Staates**, das ihm eine zu sehr entsprechende und zwar viel weniger packende Dublette zum Gorgias ist, sondern die ersten zehn Kapitel des 2. Buchs verbinden und zweifelt, ob der wissenschaftliche Gehalt des Phaidon von Primanern ganz zu bewältigen sei. Der Lektüre von **Men.** 13—21 (*Griech. Lesebuch* II 287—294, vgl. Floril. gr. XIII S. 7—12) stimmt er entschieden zu. Den Schlufs des **Phaidros** von c. 52 ab (*Griech. Lesebuch* II 367—377) lehnt Baumeister ab, weil es keinen

Digitized by Google

Eindruck machen könne, wenn das weit schönere Vorgehende fehle. Den Wert des **Euthyphron** für die Schule bespricht Gustav Schneider im Vorwort zu dem unten zu besprechenden *Schülerkommentar*.

Von **Aristoteles** empfiehlt K. Kromayer (S. 279) die von v. Wilamowitz (*Gr. Lesebuch* I, 43—49) aufgenommene Stelle der **Politie der Athener** (für Sekunda), Weifsenfels (S. 354) auch die Abschnitte aus der **Politik** (vgl. H. v. Arnim Monatschrift S. 533) und der **Nikomachischen Ethik** (*Gr. Lesebuch* I, 150—163 und II, 295—300). Beide bedauern, dafs der ursprünglichen Absicht entgegen nicht auch die Abschnitte der **Poetik** aufgenommen worden sind, auf die Lessing Bezug nimmt. v. Wilamowitz sagt darüber im Nachwort S. 266, E. Bruhn habe bei dem Versuche gefunden, dafs ein grofser Teil der Schrift hätte aufgenommen werden müssen. Er selbst traue sich nicht zu, sie so zu erklären, wie sie es verdiene, und dafs, was ihm zu schwer sei, eine geeignete Lektüre für Primaner sein könnte, sei ihm unwahrscheinlich, zumal diesen doch die Kenntnis der Dramen fehlen müsse, die Aristoteles voraussetze. Auch müfste der Kommentar ehrlicherweise zeigen, dafs das Kunsturteil des Aristoteles uns weder binden noch befriedigen könne. Endlich habe gerade seine Poetik auf das Altertum keinen tiefen Eindruck geübt.

Die Aufnahme von Abschnitten aus **Theophrasts Charakteren** in das *Gr. Lesebuch* begrüfst O. Weifsenfels S. 355.

K. Kromayer würde die von ihm für Sekunda empfohlenen Stücke des *Gr. Lesebuchs* gern an die Stelle von **Lysias** treten sehen, zu dessen 7., 12., 16., 24. und 25. Rede J. Simon die unten zu erwähnende *Präparation* geschrieben hat, die Rede **Basilius** des Grofsen an die Jugend über den nützlichen Gebrauch der heidnischen Literatur, die im 15. Heft des Meifsner *Florilegium graecum* einen Platz gefunden, empfiehlt, zugleich mit der 1900 bei Aschendorff erschienenen Ausgabe von Joseph Bach, der im Anhang mehrere Stellen aus der Leichenrede **Gregors von Nazianz** auf Basilius über den Wert der klassischen Bildung, über die häusliche Erziehung des Basilius, seinen Studiengang und Aufenthalt in Athen, ein Gedicht Gregors von Nazians über die Art und Weise des Studiums und eine Stelle aus einem Briefe des **Libanius** über den schönen Briefstil des Basilius beigegeben sind, Kuhlmann in dem Aufsatz *Einige Worte über das Lesen christlich lateinischer und griechischer Schriftsteller im Gymnasium*. Gm. S. 121—126. Er möchte auch Reden des **Chrysostomos** über die Bildsäulen und die Leichenrede des **Ambrosius** auf Kaiser Theodosius in den Kreis der Gymnasiallektüre aufgenommen sehen (S. 124).

Von den Abschnitten aus dem VI. Buch des **Polybios** über den Kreislauf der Verfassungen und den Vorzug der Verfassung des römischen Volks (*Gr. Lesebuch* I, 165—179) hofft O. Weifsenfels, dafs mancher

Digitized by Google

Schüler den Mut finden werde, sich mit Hilfe der *Erläuterungen* daran zu machen.

Die Stücke aus **Plutarch** und **Appian** und die zusammenhängenden grofsen Stücke aus **Arrian**, die das *Gr. Lesebuch* enthält, findet K. Kromayer für die Sekunda sehr lesenswert. Zu **Plutarchs Tib.** und **G. Gracchus** hat H. Fritzsche eine *Präparation* geliefert. Beide werden neben dem **Brutus** unter ausdrücklicher Ablehnung des Timoleon, Philopoemen, Agis und Kleomenes von R. Fofs in dem Aufsatz *Plutarch in der Schule* in der Monatschrift S. 265—267 empfohlen.

Aus **Lukian** hat H. Fritzsche den **Traum** und den **Timon** ausgewählt, um dazu eine Präparation zu schreiben.

Sehr einverstanden ist O. Weifsenfels mit der Aufnahme von Abschnitten aus **Epiktet** und **Mark Aurel** in das *Gr. Lesebuch*. Dagegen findet er die Schrift *περὶ ὕψους* zu schwer; Baumeister hält sie auch deswegen für ungeeignet, weil dabei der Schüler Kritik über Schriftsteller lesen soll, die er gar nicht kennt.

Neben dem Brief an **Diognet** (*Gr. Lesebuch* S. 357—363) findet Kuhlmann a. a. O. S. 124 ausgewählte Briefe des **Hieronymus** empfehlenswert.

2. Ausgaben, Kommentare, Chrestomathieen, Präparationen und Wörterbücher.

In neuen Auflagen erschienen: Homers Ilias. Schulausgabe von Paul Cauer. 2. berichtigte und durch Beigaben vermehrte Ausgabe; Homers Odyssee, Schulausgabe von Paul Cauer. 3. Aufl.; Homers Odyssee, für den Schulgebr. erkl. v. K. Fr. Ameis II, 2. Gesang XIX—XXIV. 9. bericht. Aufl. besorgt von C. Hentze (1901); Griechische Lyriker in Auswahl f. den Schulgebr. hrg. v. Alfred Biese. I. Teil: Text. 2. verm. u. verb. Aufl.; Herodotos erkl. v. Heinr. Stein. I, 2. Buch II. 5. verb. Aufl.; Platons Verteidigungsrede des Sokrates und Kriton. F. d. Schulgebr. erkl. v. Chr. Cron. 11. Aufl. Bearb. von Heinrich Uhle; Ausgewählte Reden des Demosthenes erkl. v. Anton Westermann. I. Bdchen. 10. verb. Aufl. Besorgt von Emil Rosenberg.

Cauers Odysseeausgabe bezeichnet sich selbst als unveränderten Abdruck der zweiten 1894 erschienenen Ausgabe (Jb. IX, 15; XI 9 f.). Auch das Vorwort ist im wesentlichen wiederholt, konnte aber erfreulicher Weise nicht nur auf des Herausgebers 1895 erschienene *Grundfragen der Homerkritik* und seine *Anmerkungen zur Odyssee, für den Gebrauch der Schüler* (Berlin, Grote 1894—1897; vgl. Jb. IX, 17), sondern auch auf die Tatsachen hinweisen, dafs von ihm neu eingeführte Absätze im Druck als Erleichterungen des inhaltlichen Verständnisses Nachahmung gefunden haben und dafs der Widerspruch gegen seine text-

Digitized by Google

kritische Verwertung von Ergebnissen der Sprachwissenschaft zur Minderung der sprachlichen Schwierigkeiten nachzulassen beginnt. So hat er denn auch seine Editio minor der Ilias (1890, 1891) ganz in demselben Sinne neu gestaltet und S. 549—558 die *Stimmen des Altertums über Homer* aus der Odysseeausgabe (V—XV), S. 558—560 die *Handlung der Ilias nach Tagen geordnet*, S. 560—582 den *Inhalt der einzelnen Gesänge* und von S. 583 ab einen Index mit 1. einem *Verzeichnis der Eigennamen* und 2. einem *Sachlichen Register* hinzugefügt. Dabei hat er auch in der Inhaltsangabe der einzelnen Gesänge sich bemüht, durch angemessene Gruppierung und Gliederung die Komposition durchsichtiger zu machen.

Emil Rosenberg hat die „Einleitung" (früher „Prolegomena"), deren Inhalt er durch Seitenüberschriften übersichtlicher gemacht hat, durch Notizen über das Fortleben des Demosthenes in der Geschichte (S. 39) und eine am Schlufs hinzugefügte Zeittafel (384—351) bereichert. In einer Anmerkung zu dem Rückblick auf die Olynthischen Reden fügt er aufser einer Notiz über die Reuchlinsche Übersetzung der ersten Rede die Disposition hinzu, die Hergel LL. 62 S. 61 ff. (vgl. Jb. XV, 22) zu einem auf alle drei Reden zu begründenden deutschen Aufsatz: „Mensch, was ist Dein Los auf Erden?" usw. gegeben hat.

Auch sonst hat Rosenberg wie die anderen Herausgeber für die neuen Auflagen die einschlägige Literatur sorgfältig verwertet.

In zweiter Auflage erschien das erste Heft (Buch I—III) der *Erläuterungen zu Xenophons Anabasis für den Schulgebrauch herausgegeben* von Prof. Dr. Ernst Bachof (vgl. Jb. III B 437). Das Format ist etwas kleiner geworden; die inhaltlichen Änderungen sind meist redaktioneller Natur. Nicht ganz wenige Bemerkungen sind als minder nötig gestrichen worden. Auch die syntaktischen Anhänge, die induktivem Betrieb der Grammatik dienen, sind durchgesehen.

Zu der *Demosthenesausgabe* von Heinrich Reich (Jb. XI, 11 ff.; XIV, 12 f.) ist nunmehr auch in zwei getrennten Heften (IV, I—III, V und VI, VIII, IX) mit fortlaufender Seitenzahl der *Kommentar* erschienen. Er dient in der bekannten Weise der Teubnerschen „Schülerausgaben" dem auf die Klassenlektüre sich vorbereitenden oder auch selbständig lesenden Schüler und fördert ein feineres Verständnis und lebendigeres Interesse, auch durch Beziehungen auf Verwandtes aus neuerer Zeit (Königin Luise, Schiller, Körner, Uhland).

Neu sind: *Äschylos* die Schutzflehenden. Mit Einleitung und Anmerkungen von N. Wecklein. *Euripides'* Medea. Für den Schulgebrauch von Oskar Altenburg. Mit 4 Abbildungen. Schüler-Kommentar zu *Platons Euthyphron*. Von Gustav Schneider. *Platons Phaedon*. Für den Schulgebrauch erklärt von Karl Linde.

Wecklein handelt in der Einleitung über den Danaiden- und Iomythus, über die Schutzflehenden des Aeschylos, die Trilogie (Tetralogie).

Digitized by Google

er sie angehörten, und die Zeit der Aufführung. Er bewährt dabei wie n dem Kommentar die philologische Gründlichkeit, die Teubners Schulusgaben auszeichnet. Doch spart er sich einen kritischen Anhang.

Oskar Altenburg hat dagegen sein Hauptaugenmerk darauf gerichtet, die Medealektüre in Zusammenhang zu bringen mit der gesamten dramatischen Lektüre der heutigen Gymnasialprima. Nach einer kurzen Vorbemerkung über die Stellung des Euripides in der Entwicklung der griechischen Tragödie überhaupt und einem Abrifs seines Lebens handelt er in einem dritten Abschnitt der Einleitung von der dramatischen Kunst des Euripides, als des Vorläufers Shakespeares und unsrer dramatischen Dichter, von dem uns der Mangel einer unser Innerstes befriedigenden Weltanschauung, wie sie das Christentum biete, trenne. Eben dies weist er in dem 6. Abschnitt (Neuere Medeadramen) an dem Vergleich der Medea mit dem Grillparzerschen Medeadrama nach. Der vierte Abschnitt hat das Verhältnis des Euripides zur Medeasage, der siebente die übersichtliche Darstellung des Aufbaues der Tragödie zum Inhalt, während der fünfte aus den zahlreichen Beweisen einer Nachwirkung der Medea in der bildenden Kunst einige bespricht. Dazu sind Abbildungen gegeben von dem Sarkophagrelief des Berliner Museums, das auch Wecklein seiner Ausgabe von 1891 zugefügt hat, von zwei pompejanischen Wandgemälden und der Vase von Canosa mit der Medea sulla Biga, von denen letztere wohl hätte gespart werden können. Die von Altenburg aufgenommenen fremden und eigenen Verbesserungen des Textes führt das Vorwort auf. In der Ausscheidung von Versen und Halbversen geht er noch weiter als Wecklein. Absätze im Druck verdeutlichen die Gliederung der Dialoge und Monologe und machen hier und da eine Symmetrie erkennbar. Auch vom Sperrdruck ist Gebrauch gemacht, um wichtige Punkte im Gang der Handlung hervorzuheben. Eine Übersicht der Versmafse mit kurzer Erläuterung der Versgattungen ist so angeheftet, dafs sie neben dem aufgeschlagenen Text benutzt werden kann.

Gustav Schneider hat im Anschlufs an die Ausgabe von Platons Euthyphron von A. Th. Christ (s. Jb. V, 8 f.) einen neuen höchst wertvollen Beitrag zur Platonlektüre des deutschen Gymnasiums geliefert. Sein Schüler-Kommentar erhöht den pädagogisch-didaktischen Wert des Dialogs nicht nur durch eingehende Erklärung des Einzelnen, die sich hier und da zu kleinen Exkursen ausweitet, sondern vor allem durch die vorausgeschickten drei Abhandlungen über Aufgabe und Einheit des Dialogs, die Aufgabe, zu deren Durchführung Gott die Hilfe des Menschen braucht, und die Ideenlehre im Euthyphron. Der Lehrer soll das hier Gegebene bei seiner Erklärung des Dialogs im Auge behalten, es dem Gange dieser entsprechend den Schülern ganz in seiner Weise vermitteln und jedesmal, wenn er so weit gekommen ist, die Aufgabe stellen, die betreffende Abhandlung im Zusammenhange zu lesen.

Digitized by Google

Lindes Augenmerk war mit gutem Erfolge darauf gerichtet, d Schüler einerseits das nächste Verständnis und die erste Übertragung Textes durch Winke und Übersetzung von Wörtern und Wendu zu erleichtern, anderseits aber für das Eindringen in den Inhalt f Anhaltepunkte darzubieten. Zu diesem letzteren Zweck behandelt die leitung in aller Kürze und Übersichtlichkeit zuerst die Grundlagen Beweisführung, dann die Komposition des Dialogs und schliefst mit e Zusammenstellung der vier Hauptteile des Dialogs, deren reiche Glieder in dem Kommentar durch Überschriften und Inhaltsangaben stückw verdeutlicht wird.

Dem, was die Hilfshefte in B. G. Teubners Schülerausgaben g chischer und lateinischer Schriftsteller leisten, entspricht ungefähr, Jakob Sitzler in seinem von der gleich benannten Arbeit Kammers die Ilias wesentlich abweichenden *Ästhetischen Kommentar zu Hom Odyssee* bietet. Auf eine sehr knappe Einleitung über die Entsteh der Odyssee werden in vier Kapiteln der Inhalt der Odyssee und Aufbau der Handlung (3 Akte mit 6, 6 und 16 Szenen), der Schaupl der Handlung, die Menschen in der Odyssee, endlich Versmafs, Spra und Darstellung behandelt. In Anhängen zum 1., 3. und 4. Kapitel s die Eindichtungen und Zusätze, einzelne Personen und die Verschied heit zwischen Odyssee und Ilias besprochen. Klare und übersichtli Darstellung und besonnenes Urteil charakterisieren die wertvolle Arb

In dem *Griechischen Lesebuch* von Ulrich v. Wilamowitz-Mo lendorff haben die darin aufgenommenen Stücke der griechischen Li ratur, worüber im vorigen Jahresbericht S. 6 ff. berichtet worden ist, e auf der Höhe der Wissenschaft stehende und zugleich auf das Bedürf der Schule berechnete Bearbeitung gefunden. Der Herausgeber, der s der Unterstützung von C. Bardt, J. Heiberg, Wendland und namentli E. Bruhn zu erfreuen hatte, hat sich die philologische Emendation n bekannter Meisterschaft angelegen sein lassen, aber, um unter allen U ständen Lesbares zu bieten, manchmal etwas Mögliches eingesetzt, au wenn ungewifs war, ob der Autor so geschrieben, oder auch gewi dafs er es nicht getan hätte, manchmal auch eine sinngemäfse Ergänzu als Text gegeben, oder etwas fortgelassen, weil es unverständlich war. A freiesten sind die Apophthegmen und besonders die beiden äsopischen Stüc behandelt. Die Einleitungen und Erläuterungen sind bei allem Reichtu des belehrenden Inhalts — sie enthalten eine Reihe ausgeschriebener Citat von denen ganz am Schlufs ein Verzeichnis gegeben ist — doch knap gehalten. Da das treffliche *Griechisch-deutsche Schulwörterbuch* von He mann Menge, das das Lesebuch gründlich berücksichtigt, noch nic erschienen war, mufsten mehr einzelne Wörter erklärt werden, als son in Schulausgaben üblich ist. Sonst werden nicht selten, teils durch Schwe gen, teils durch die Fassung der Erklärungen, recht hohe Anforderung an das Verstehen der Schüler gestellt.

Digitized by Google

Von den schon vorhandenen *Schülerpräparationen* ist 1902 nur eine in zweiter Auflage erschienen: Das 3. Heft (Buch IX—XII) der *Präparation zu Homers Odyssee* von G. Fehleisen (s. Jb. XVI, 17).

In derselben (Teubnerschen) Sammlung erschienen neu die *Präparationen zu Sophokles' Philoktetes* von H. Ludwig, zu Xenophons Anabasis 3. Heft: Buch III und IV und Hellenika 1. Heft: Buch I von R. Wagner.

Auch Krafft und Rankes *Präparationen für die Schullektüre* sind fortgesetzt worden. Es sind Präparationen hinzugekommen von H. Schmitt zu Herodot, Buch V und VI (Ausw.) und Buch VIII in Auswahl (H. 77 u. 67), von K. Braun zu Xenophons Hellenika Buch III u. IV (Ausw.) (H. 71 u. 81), und zu Lysias' ausgewählten Reden (H. 73), von H. Fritzsche zu Plutarchs Tib. u. G. Gracchus (H. 69) und zu Lucians Traum und Timon (H. 75).

Bei F. A. Perthes ist neu erschienen eine *Präparation zu Thukydides* VI. Buch von K. Fecht.

Georg Autenrieths *Wörterbuch zu den Homerischen Gedichten* hat nach des Verfassers Tode in Adolf Kaegi einen berufenen Bearbeiter gefunden. Er hat im vorigen Jahre die neunte Auflage besorgt und dabei eine Vereinfachung und praktischere Gestaltung begonnen.

3. Zur Methodik des Lektüreunterrichts.

v. Wilamowitz hat im Nachwort zu dem *Griechischen Lesebuch* S. 269 richtig bemerkt, dafs es nicht schade, wenn dem Schüler hier und da das *Vokabelaufschlagen* erspart werde: an das, was er nicht zu behalten brauche, solle er so wenig wie möglich Zeit verlieren. Es trifft dies überall zu, wo es sich nicht um die an sich bildenden Aufgaben handeln kann, die für die Stelle zutreffende Bedeutung eines mehrdeutigen griechischen Wortes zu finden und ein nach bekannten Wortbildungsgesetzen leicht zu erkennendes Wort richtig zu deuten.

In dem schon mehrfach angeführten Aufsatz warnt v. Wilamowitz (S. 170) vor Hineinziehung der *Archäologie* in den griechischen Unterricht, erklärt aber für nötig, dafs der Lehrer sich mit der monumentalen Überlieferung des Altertums, aus der vorwiegend das Bild von den Zuständlichkeiten des antiken Lebens zu entnehmen sei, vertraut gemacht habe und ein sinnlich anschauliches Bild vom Altertum in der Seele trage. Er meint, dafs dies eigentlich einen Aufenthalt im Süden aufser den Universitätsstudien erfordere, da die Natur ein noch viel wichtigerer Hintergrund des Lebens sei als Gebäude, geschweige das antiquarische Detail. Es sei ziemlich einerlei, ob Lehrer und Schüler den Becher Nestors nach dem Schliemannschen Exemplare richtig kennen, aber wie Homer das purpurne Meer, die Morgenröte und die schnelle Nacht beschreibe, das werde den deutschen Knaben erst lebendig machen, wer

Digitized by Google

die Wahrheit Homers von der ewigen Natur bestätigt gesehen habe. W
mit seiner Erfahrung, so werde er dann mit geeignetem Anschauung
materiale gelegentlich den Unterricht beleben.

Auch für die Behandlung des *Sprachlichen* bei der Lektüre gi
v. Wilamowitz ebenda (S. 166) treffliche Winke. Es müsse dabei d
Entwicklung der Sprache, der Fortschritt von der gesprochenen, so
sagen, improvisierten Rede zu der schulmäfsig stilisierten vor allem da
gelegt und nicht vergessen werden, dafs die alte lebendige Rede, wie
unmittelbar aus dem Herzen komme, nicht ein logisches, sondern e
psychologisches Verständnis verlange, dafs auch die Kunst Platons g
sprochene Rede gebe.

Mit Recht warnt er auch vor falschen Forderungen in Bezug a
das *Übersetzen* ins Deutsche. Die Übersetzung diene dem Verständnis d
Texte nur so lange als sie für dieses einen Beleg liefere. Wenn sie b
ginne, künstlerisch adäquate Wirkung anzustreben, treibe sie etwas, d
mit dem Griechischen nichts mehr zu tun habe, so viel Anregung u
Belehrung geistreiche Lehrer dadurch gewähren mögen. Der Schüler, d
begreife, weshalb sich dies und das nicht übersetzen lasse, habe me
gelernt, als wenn er sich die Gewandtheit aneigne, in leidlichem Deuts
den ungefähren Sinn zu treffen (S. 167).

Über den Abschlufs der Arbeit des Exegeten, die Aufklärung üb
die Absicht, die der Schöpfer eines auf sprachlicher Darstellung beruhend
Kunstwerks gehabt habe, und über die Mittel, deren er sich zur Erre
chung derselben bedient, handelt ohne Beschränkung auf das Griechisc
Martin Wohlrab in dem Aufsatz *Die ästhetische Erklärung der Schri
steller* NJ. S. 409—419. Dreierlei habe der Lehrer bei der ästhetisch
Erklärung zu leisten: 1. die Feststellung des Inhaltes, 2. den Nachwe
der Anordnung desselben, 3. die Ermittelung des einheitlichen Gesicht
punkts. Es sei dies um so mehr Pflicht, als die Betitelung eines Schri
werks leicht irreführe, wie dies bei der Platonischen Apologie des Sokrat
und bei der alexandrinischen Überschrift *περὶ τοῦ ὁσίου* des Euthyphro
der Fall sei.

Einer *vertiefenden Besprechung* des Gelesenen unter fortwährende
Bemühungen, den Horizont des Lernenden zu erweitern, soll nac
O. Weifsenfels (S. 365) ein Drittel jeder Stunde gewidmet sein. Doc
verkennt er nicht, dafs nicht alle Literaturwerke zu solchen Betrachtunge
gleich fruchtbare Veranlassungen bieten.

O. Weifsenfels erhofft mit v. Wilamowitz (Vorr. S. III), da
das *Griechische Lesebuch* die Schüler zur *Privatlektüre* anlocken werde.

Die von August Brunner in den *Ferienbetrachtungen über d
bayerische Schulordnung* (HG. S. 69—76) für Bayern ausgesprochene E
wartung, dafs der Gebrauch des griechischen Lexikons bei der Au
arbeitung der griechisch-deutschen Prüfungsaufgabe künftig wegfalle, i

Digitized by Google

ür Preufsen durch die Prüfungsordnung vom 27. Oktober 1901 erfüllt vorden.

III. Grammatik.

1. Grammatische Lehrbücher.

In 23., von Richard Meister besorgter Auflage erschien Dr. Georg Curtius' *Griechische Schulgrammatik,* bearbeitet von Wilhelm . Hartel, in 5. die *Griechische Schulgrammatik* von Eduard Kurtz nd Ernst Friesendorff, in 4. verbesserter Auflage die *Repetitionsabellen* zur *Kurzgefafsten Griechischen Schulgrammatik* von Adolf Kägi.

Der Curtiusschen Schulgrammatik ist sehr zu statten gekommen, dafs hre Herausgabe in die Hände eines Schulmanns gekommen ist, der wissenschaftliche Fachbildung mit gymnasialer Unterrichtspraxis verbindet. So st endlich das Paradigma *λύω* von *παιδεύω* abgelöst und für die konsonantischen Verba die Erlernung nach Verbal- statt nach Tempusstämmen eingeführt worden. Aber auch zahlreiche Kürzungen und Änderungen in der Fassung der Regeln und Anordnung des Stoffs sind als Besserungen zu begrüfsen. Da und dort ist eine vereinzelte Erscheinung gestrichen oder in den Abschnitt über den Homerischen und Herodotischen Dialekt verpflanzt. In diesem ist die Herodotausgabe von Fritsch (s. Jb. XIV, 13f.) zu Grunde gelegt worden; die Vorbemerkungen über den Homerischen Dialekt sind neu gestaltet und auf das wissenschaftlich Unanfechtbare beschränkt worden. Die Lautlehre ist vor einem Mifsbrauch nicht blofs durch kleinste Schrift, sondern auch durch die Bemerkung in der Vorrede geschützt, dafs sie nach Beendigung der Flexionslehre oder auch nach Beendigung des grammatischen Unterrichts in einer der obersten Klassen ein paar Stunden hindurch mit Nutzen besprochen werden könne.

Die *Repetitionstabellen* sind gegen die 2. Auflage (s. Jb. X, 26) um eine ganze Reihe von Verben und um eine Übersicht über die Präpositionen, im ganzen um 3 Druckseiten, vermehrt worden.

Von Büchern, die sich nur auf Teile der Grammatik beziehen, sind neu aufgelegt:

Die griechischen anomalen Verba für den Zweck schriftlicher Übungen in der Schule bearbeitet von G. A. Weiske. 12. verbesserte Auflage, besorgt und mit einer Tabelle versehen von K. Weiske (1901); *Attische Verbal-Formen, alphabetisch zusammengestellt auf Grund von Inschriften und Autoren mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasial-Klassiker* von J. Gustav Schulz. 2. Auflage; Th. Dielitz, *Homerische Formenlehre. Ein Repetitionsbuch für Gymnasien,* 2. Auflage; *Repetitorium der griechischen Syntax für die obersten Gymnasialklassen und namentlich zum*

Digitized by Google

Selbststudium bearbeitet von H. Menge, 5. umgearbeitete Auflage; Drück, *Griechisches Übungsbuch für Sekunda. Grammatischer An und Abrifs der Tempus- und Moduslehre,* 2. Auflage.

Weiskes Bearbeitung der Anomala (s. Jb. V, 21) hat eine weiterung um 4 Seiten wesentlich dadurch erfahren, dafs das griech Register (S. 38, 39) in eine „Tabellarische Übersicht über die St formen der unregelmäfsigen Verba in alphabetischer Ordnung" (S. 35- in grofser Schrift verwandelt worden ist. Dafür sind mit Recht hypothetischen Satzformen weggelassen und vielfach weniger häufige V in kleiner Schrift behandelt. Die Anordnung ist nur wenig verän Im einzelnen ist manches verbessert; doch hätten die Verbalformen u den Gesichtspunkten, von denen sich J. Gustav Schulz hat l lassen, einer gleichmäfsigeren Revision unterzogen werden sollen.

Die nach dem Vorwort Professor Ellger verdankten Verbesseru des *Repetitionsbuchs* von Th. Dielitz (s. Jb. II B, 397) bestehen i wiegend in kleinen Zusätzen.

Menges *Repetitorium* bedurfte nach der Umarbeitung, die es für 4. Auflage (Jb. X, 28) erfahren, nur weniger Nachbesserungen. Wa dieser Richtung geschehen ist, wird nach dem Vorwort Prof. Wagne Braunschweig verdankt.

Der grammatische Anhang von Th. Drück, zuerst S. 90—107 dritten Teils der griechischen Übungsbücher von Th. Drück und F. Gru (s. Jb. XI, 24), ist jetzt ein selbständiges Heft und enthält S. 22- neu einen Abschnitt „Zur Lehre vom Infinitiv. Partizip und den N tionen". Im einzelnen ist in Anordnung und Ausdruck manches bessert und weniger der grammatische Lernstoff als die Zahl der Beisp vermehrt worden.

Neu sind:

Tabellarische Übersicht der griechischen Moduslehre von H. Ha lüken und *Der versetzte Griechisch-Schüler. Für Schüler der Kla Untertertia bis Oberprima einschliefslich* bearbeitet von H. Zuschlag.

Die *Tabellarische Übersicht,* die als ergänzendes Hilfsmittel zu j Schulgrammatik gedacht ist, besteht aus zwei je 55 cm langen und 4 breiten einseitig bedruckten und leicht auf eine Papptafel aufzuziehe Blättern, auf denen I Einfache Sätze, II Satzgefüge in drei und Rubriken zur Anschauung gebracht worden sind. Diese sind unter I un „Art der Sätze" und „Einleitende Wörter" und bei I „Selbständige Sät bei II „Nebensätze" und „Hauptsätze" überschrieben. Vielleicht wäre n eine Rubrik „Negation" für I und II zweckmäfsig gewesen. Rechts ist R gelassen für „Mustersätze aus der im Gebrauche der Schüler befindli Grammatik", die handschriftlich eingetragen werden sollen. Es fällt dafs unter I Aussage- oder Urteilssätze nicht berücksichtigt worden s Auch die Anordnung des Gegebenen ist befremdlich: Aufforderungssä

Digitized by Google

Befehlssätze a) positive, b) negative (Verbote), Zweifel- und Überlegungssätze, Wunschsätze, Sätze der annähernden Wirklichkeit, Sätze der Notwendigkeit (des Müssens, Wollens und Dürfens), Sätze mit *δύναμαι* und *βούλομαι*, (direkte) Fragesätze. Dafs das Verständnis der griechischen Syntax, die einer solchen tabellarischen Behandlung wohl widerstrebt, durch die Übersicht gefördert werde, meint anscheinend auch der Herausgeber nicht. Aber der von ihm angestrebte bequeme Gebrauch bei der Anfertigung der häuslichen Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische ist doch auch eine zweifelhafte Empfehlung.

H. Zuschlag hat nach den Ankündigungen des Umschlags „Kurzgefafste und leicht lernbare Griechisch-grammatische Regeln", ein „Hilfsbuch für die Anfertigung griechischer Klassenarbeiten, Versetzung und Examen", ein „gründliches Lernbuch, Repetitorium und Vademekum sämtlicher Regeln der griechischen Formenlehre (vom Verbum an) und Syntax in kurzgefafster, leicht lernbarer Form", einen grammatischen Selbstvorbereitungskursus, um „gute griechische Klassenarbeiten" schreiben und die „Versetzung in die nächst höhere Klasse" erreichen zu können, geben wollen und in bequemstem Taschenformat mit guter Ausstattung dargeboten. Das ungünstige Vorurteil, das so viel Reklame erweckt, wird durch die geleistete Arbeit nicht gerechtfertigt. Sie verrät Geschick und treue Benutzung der einschlägigen Literatur.

2. Elementar- und Übungsbücher.

In neuen Auflagen erschienen:

Das *Griechische Elementarbuch* von P. Wesener. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahre 1901, 1. Teil. Das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf *ω*. 7. Auflage; das *Griechische Lese- und Übungsbuch* von Otto Kohl. 1. Teil. bis zu den liquiden Verben einschliefslich. 5. Auflage; das *Griechische Übungsbuch für Untertertia* von K. Fecht und J. Sitzler. 4. Auflage; das *Griechische Elementarbuch für Unter- und Obertertia* von Ernst Bachof. 3. Auflage; das *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Griechische* von Josef Pistner. 2. Teil: Verba liquida. Eigentümlichkeiten von Verben auf *ω*, Verba auf *μι*, verba anomala, unregelmäfsige Verba auf *ω*. 3. Auflage.

Kohl (s. Jb. XIII, 29) hat nur sehr Weniges und nur im einzelnen zu ändern gefunden und darüber auf der letzten Seite kurze Notiz gegeben.

Auch Bachof (s. Jb. IX, 26) hat den Plan seines Buches unverändert lassen dürfen. Auch die Anordnung hat er nur insofern geändert, als er vielfach den einzelnen Abschnitten inhaltlich zusammenhängender Lesestücke die entsprechenden Sätze unmittelbar hat folgen lassen, während sie sich früher in geschlossenen Massen dem Ganzen

Digitized by Google

angeschlossen hatten. Dabei haben die Einzelsätze zum Übersetzen i Griechische eine mäfsige Vermehrung erfahren. Lesestücke sind d hinzugekommen: Alexanders Regierungsantritt (85 a), Sokrates u Alcibiades (87 b), Milde des Darius (91). Die griechischen Abschnitte bis 5 und 11, die Überschriften trugen, ohne doch wirkliche Einheit darzustellen, sind jetzt mit Recht der Überschriften entledigt. Der Üb stand, dafs im Anfang die zusammenhängenden Lesestücke einen unnatü lichen und ermüdenden Gebrauch von dem praesens historicum mach könnte nach dem von Kohl gegebenen Beispiel durch häufigere Einsetzu des Imperfekts leicht gehoben werden. Der berechtigten Forderung, da der Elementarunterricht in der Formenlehre zugleich eine syntaktisc Propädeutik sein solle, entspricht der Überblick S. 197—199 „Z syntaktischen Wiederholung". Im einzelnen ist das Buch in allen sein Teilen verbessert.

Wesener hat der Forderung der neuesten preufsischen Lehrplä dafs die Lektüre sofort begonnen werden solle, insofern sich gefügt, er sprachlich möglichst leicht gestaltete mythologische Erzählungen voran geschickt und in den nachfolgenden Übungsbeispielen Praesens und I perfekt des Passivs und Futur und Aorist des Aktivs der Verba pu früher als bisher vorgenommen hat.

Noch gröfsere Änderungen begegnen bei Fecht. Hier ist jetzt au den vorausgeschickten Verbalformen in der Regel ein besonderer griec scher und deutscher Übersetzungsstoff gewidmet. Die Pronomina hab ihre Stelle zwischen den verba pura contracta und den non contrac die Zahlwörter ganz am Schlufs erhalten. Auch innerhalb der einzeln Abschnitte ist die Ordnung der Einzelsätze mehrfach geändert; einig ist weggelassen, anderes zugesetzt. Manchem Stück, das bisher sich ein zusammenhängendes Ganze gegeben hatte, ist jetzt ehrlicher Weise selbständige Einzelsätze aufgelöst, einige auch weggelassen worden. Au der Text ist verbessert. Es gilt dies auch von den syntaktischen Rege die jetzt eine durchlaufende Zählung erhalten haben, so weit sie nic durch kurze Formeln ersetzt sind.

Das Übungsbuch von Pistner ist das einzige von den obengenannte das auch zu den unregelmäfsigen Verben noch griechischen Übersetzung stoff und zwar auch Einzelsätze darbietet. Der neue Bearbeiter hat d nicht leichte Benutzung der neuen Auflage neben der zweiten wenigste möglich gemacht, indem er die veränderte Anordnung durch Beisetzu der früheren Paragraphen ersichtlich gemacht und die neu hinzugekomm nen Sätze und Stücke durch Sternchen gekennzeichnet hat. Es sind der nicht wenige, darunter eine Reihe deutscher Übersetzungsstücke, der Stoff aus dem gallischen Krieg entnommen ist. Wie im ersten Teil d Übungsbuchs (s. Jb. XVI, 24) hat Otto Lang auch im zweiten synta tische Regeln nicht fertig mitgeteilt, sondern zur Ableitung aus Beispiel

Digitized by Google

nleitung gegeben. Das Streben, möglichst viele Formen im Satze zur nschauung zu bringen, hat ihn auch im zweiten Teil verführt, Parallelormen im Text eingeklammert hinzuzufügen und so unnatürliche Sätze zu ieten wie *Κατάβηθι (κατάβα) ὦ Ἡράκλεις εἰς Ἅιδου ἐπὶ τὸν Κέρβερον* nd *ὦ φύσι, τῷ ταὼ τὰ πτερὰ κόσμον περιέθηκας.*

Von Übungsbüchern mit nur deutschem Übersetzungsstoff sind in euer Auflage erschienen:

Seyfferts *Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das riechische. Durchgesehen und erweitert* von Albert von Bamberg. . Teil: Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. 3. Auflage, und das *Griechische Übungsbuch für Sekunda* von Th. Drück. . Auflage.

Seyfferts Übungsbuch ist nur um zwanzig und zehn Übungssätze um Infinitiv und Partizip erweitert und im einzelnen verbessert worden. nmerkungen, Wörterverzeichnis und Eigennamen tragen besondere Seitenahlen und bilden einen abtrennbaren Anhang.

Drücks Übungsbuch ist dagegen wesentlich bereichert. Wie schon ben bemerkt, ist der Abrifs der Tempus- und Moduslehre um einen Abchnitt über Infinitiv, Partizip und Negationen vermehrt als besonderes eftchen erschienen. Zu eben diesem Abschnitt sind nun auch zusammenängende Stücke neu hinzugekommen oder dahin verpflanzt. Aber auch n den übrigen Teilen des Buchs ist diese Art des Übersetzungsstoffes ehr vermehrt. Der Stoff zu den neuen Stücken ist meist dem Altertum, berwiegend dem griechischen, entnommen, doch begegnen wir auch der chwäbischen Kunde, der Sage vom Apfelschufs, der Geschichte vom odernen Diogenes und Kampfschilderungen aus der Jungfrau von Orleans. n Nachbesserungen hat es auch Drück nicht fehlen lassen.

3. Zur Methodik des grammatischen Unterrichts.

v. Wilamowitz hat sich a. a. O. S. 169 von neuem für den auch . Kromayer (a. a. O. S. 271) sympathischen Beginn des griechischen nterrichts mit Homer ausgesprochen. Nur so, meint er, könne der chüler zu einem Verständnis der Entwicklung der griechischen Sprache ommen und werde keine Zeit mit gemachtem Griechisch vergeudet. llerdings setzt er dabei zweierlei voraus, dafs es gelinge, die Grammatik on Ahrens zweckmäfsig umzugestalten und dafs der griechische Unterricht erst in Untersekunda begonnen werde.

Uhlig macht gegen den Beginn mit Homer geltend, dafs sich damit icht die Übungen im Übersetzen aus dem Deutschen ins Griechische erbinden liefsen, die nach seinen Erfahrungen allein befähigen, gröfsere assen in der Lektüre zu bewältigen (HG. 137). Wie v. Wilamowitz ber diese Übungen denkt, hat er auch im vorigen Jahre nicht erklärt.

Digitized by Google

Er hat aber die jetzt auch von K. Kromayer (a. a. O. S. 280) zurü
gewiesene Forderung wiederholt, dafs den Schülern das Setzen der Le
zeichen, deren gute Dienste für das Lesen er nicht verkennt, erlas
werden sollte (vgl. Jb. XIV, 28). Er setzt also jene Übungen vora
Dagegen hat Steuding (a. a. O. S. 429) ihre gänzliche Abschaffung v
langt, damit sie nicht immer wieder zur Hauptsache gemacht und dadu
das wirkliche Ziel des griechischen Unterichts, welches nur durch a
gebreitete und wohl verstandene Lektüre erreichbar sei, verfehlt wer
In der Klasse angefertigte Übertragungen aus dem Griechischen in
Muttersprache würde in Verbindung mit analysenartiger Erklärung einz
ner Wörter oder Satzgruppen auf allen Stufen einen ebenso sicheren Na
weis des erreichten Sprachverständnisses bilden wie die Umsetzung
Griechische und zugleich die zu erstrebende Gewandtheit im deutsch
Ausdruck erhöhen (a. a. O. S. 429). L. Bolle hat sich in dem Aufs
Der neue Lehrplan im Griechischen, ZG. S. 100—103, in gleicher Ri
tung ausgesprochen. Er habe in 15jährigem griechischen Unterricht
Prima die Erfahrung gemacht, dafs die grammatische Sicherheit
Schüler an der Lektüre, ohne Übersetzung ins Griechische, sich recht
erhalten und, wo sie verloren gegangen, wiedergewinnen lasse. Der Gy
nasiast solle im Griechischen die Formen und syntaktischen Beziehung
des fremdsprachlichen Textes erkennen können und könne das ohne
an und für sich ganz wertlose Übung im Übersetzen in die frem
Sprache erreichen. Noch kein verständiger Primaner habe in sein
Unterricht sich der Erkenntnis verschlossen, dafs griechische Lektüre oh
klare Einsicht in den grammatischen Bau des Gelesenen keinen Bildung
wert habe. Auch in den Tertien bedürfe es nach seiner Erfahrung zu fest
Einübung der Formen der Übersetzung von deutschen Sätzen ins Gri
chische ganz und gar nicht. Durch mündliche Übungen und Forme
extemporalien werde eine genügende Sicherheit in den Hauptsachen oh
besondere Schwierigkeit erreicht. In den Sekunden seien für die Forme
lehre deutsche Sätze erst recht nicht nötig. Nur dürfe der Lehrer n
eine formelle Unklarheit bei der Lektüre durchlassen und müsse in d
Grammatikstunden die in der Lektüre vorgekommenen Formen system
tisch besprechen. Dabei könne er sehr wohl den Schülern aufgeben, si
zu Hause darauf so vorzubereiten, dafs sie die in einem bestimmten A
schnitt der Lektüre vorkommenden Formen erklären und in das ihn
aus Tertia bekannte System einreihen können. Auch die Syntax bedür
einer Einübung durch Übersetzung deutscher Sätze nicht. Der Lehr
dürfe nur bei der Lektüre keine Unklarheit oder ratende Freiheit d
Übersetzung dulden, sondern müfste sich davon überzeugen, dafs da
grammatisch richtige Verständnis vorhanden sei. Auch solle bei den
der Klasse zu liefernden Übersetzungen ins Deutsche jedesmal verlan
werden, dafs die Schüler auch einige Fragen über die in dem übersetzte
Stücke enthaltenen Formen und syntaktischen Erscheinungen beantworte

Digitized by Google

n Prima lasse sich die Durchnahme der in der Klasse gelieferten Übertzungen ins Deutsche dadurch für die Befestigung der grammatischen enntnisse sehr fruchtbar machen, dafs man die korrigierte Arbeit einen ag vor der betreffenden Grammatikstunde den Schülern nach Hause mitebe und verlange, dafs sie sich auf alle darin vorkommenden Formen nd syntaktischen Erscheinungen gut vorbereiten.

Anders stellt sich M. Baltzer zu der Frage in dem Aufsatze *Vom Übersetzen ins Griechische in den Oberklassen* in der Monatschrift f. h. ch. S. 334—337. Er sieht darin ein unter verschiedenen Gesichtsunkten wertvolles Mittel, die beiden Haupthindernisse flotten Übersetzens us dem Griechischen zu heben, Unkenntnis des Wortschatzes und Uncherheit in den Elementen der Formenlehre und Syntax. Sie sollen die ausreichenden Sprachkenntnisse" sichern, auf die laut der Bemerkung er preufsischen Lehrpläne von 1901 über das allgemeine Lehrziel die ekanntschaft mit einigen hervorragenden Literaturwerken gegründet sein oll. Baltzer meint aber, dafs diese Übersetzungen bei nicht zu seltener iederkehr nicht sehr viel mehr als eine Viertelstunde dauern sollten. ie dürften nur der Niederschlag vorausgegangener mündlicher, womöglich nter Benutzung der Tafel vorgenommener Übungen sein. Neben leichteren Schriftstellerabschnitten, deren Vokabelbestand dem Schüler geläufig ei, werde besonders das in den loci memoriales der Grammatik enthaltene prachliche Material zu verwenden sein, damit diese Beispiele dem Schüler irklich zu eigen werden und ihm mit behaltenswerten Gedanken und atsachen zugleich eine stattliche Anzahl von Vokabeln zu freier Verügung stellen. Aufser den unregelmäfsigen Verben seien vor allem dieenigen Erscheinungen zu berücksichtigen, die bei der Übersetzung ins eutsche am leichtesten verwechselt und am ehesten Ursache verhängnisoller Mifsverständnisse würden. So könnten die Übersetzungen aus dem riechischen durch solche in diese Sprache in nützlicher Weise ergänzt erden.

Dem stimmt im Sprechsaal der Monatschrift S. 652 f. Kramm im esentlichen zu. Griechisch ohne schriftliches Hinübersetzen werde je nger je mehr zu Griechisch ohne Gründlichkeit. Schon dafs die biturientenarbeit in die Feder gesagt werde und das Lexikon ausschlossen sei, mache solche Übungen nötig. Er unterscheidet drei rten: 1. Reinschriften (zu Hause) von Aufgaben, die in der Klasse urchgearbeitet worden sind; 2. Wiedergabe eines wenig geänderten bannten Textes (auch Diktate); 3. selbständigere Leistungen (Rechenschaftsblagen), worunter er wohl grammatische Analysen versteht. Mit einer iertelstunde sei wenig anzufangen; die grammatische Stunde liefere reichchere Zeit. Den Arbeiten sei der Charakter der Prüfung möglichst zu ehmen.

Einige methodische Winke für den Anfangsunterricht im Griechischen ibt H. Hagelüken, der Herausgeber der schon erwähnten Tabellarischen

Digitized by Google

Übersicht der griechischen Moduslehre, Gymn. S. 1—12. Er bietet darin, wie er selbst sagt, „didaktische Rezepte“. Seine Ausführungen sind nach seinem eigenen Bekenntnis „nicht immer streng wissenschaftlich“, aber „durch die Praxis erprobt“. Sie stehen allerdings in schärfstem Gegensatz gegen das, was v. Wilamowitz gegeben hat, und werden auch die Praktiker da und dort mehr erheitern als zur Nachahmung reizen.

Manches von dem hier Berichteten legt die Befürchtung nahe, der griechische Unterricht könnte sich auch dadurch schaden, dafs er den Schülern zu wenig zwingenden Anlafs böte, durch wirkliche Arbeit und selbständige Überwindung von Schwierigkeiten Kraft und Ausdauer zu steigern; denn daran mufs doch noch mehr gelegen sein als an den Unterrichtsgegenständen selbst.

Digitized by Google

VIII und IX.

Französisch und Englisch

E. Hausknecht.

I. Allgemeines.

1. Überblick.

Die geistige Bewegung, welche die Reform unter den neusprachlichen Fachgenossen hervorgerufen und deren Fortschritte seit dem Jahre 1890 Münch in seinem Aufsatze *Der Betrieb der neueren Sprachen seit 1890* (Neuere Sprachen, Bd. IX (Mai 1901), S. 65—84) treffend geschildert hat, dauert fort. Gewaltige Fortschritte hat der neusprachliche Unterricht in Theorie und Praxis gemacht; gewaltig ist gerüttelt worden an dem älteren Sprachbetrieb, welcher in der überwiegenden Einseitigkeit seines geisttötenden Grammatikalismus der Erstarrung und der Verknöcherung anheimgefallen war. Zwar lief in dem Kampfe der extremen Reformer gegen den Grammatikalismus die Grammatik eine zeitlang Gefahr, in ihrer Bedeutung unterschätzt zu werden; doch längst ist sie jetzt wieder zu ihrem Recht gelangt, nicht zwar wieder eingesetzt in die herrschende Stellung, die zur geistlosen Verödung des Sprachunterrichts geführt hat, wohl aber in die ihrer wahren Bedeutung entsprechende Stellung einer unentbehrlichen Dienerin, deren Aufgabe es ist, das praktische Können im weitesten Sinne, Sprechen, Schreiben und Verständnis der Lektüre, nicht blofs zu erweitern, sondern zu sichern. Dafs die Grammatik, trotz ihrer dienenden Stellung, einer sorgfältigen Behandlung, einer systematischen Zusammenfassung und festen Einprägung bedarf, ist entschieden. Die Übersetzungsübung aus der Mutter- in die Fremdsprache, welche unter dem älteren Betrieb einen den Prozefs der Sprachordnung geradezu hemmenden Umfang angenommen hatte und deshalb anfangs von feurigen Neuerern ganz aus dem Unterrichtsbetrieb verwiesen werden sollte, hat in wesentlich reformierter Gestaltung wieder Eingang gefunden auf der zweiten Stufe der Spracherlernung, der Stufe der Reflexion, wobei sie sich allerdings den früher von ihr ausschliefslich ein-

Digitized by Google

genommenen Sitz teilen mufs mit Diktaten, Umformungen und Versuchen im freien Nacherzählen. Die Übersetzungsmethode ist in ihrer Exklusivität entthront; Eingang gefunden hat die direkte Methode, aber auch sie keineswegs in der von eifrigen Neuerungssüchtigen zuerst geforderten Ausschliefslichkeit. Der Wert der Realien ist anerkannt; die Gefahr, dafs in den oberen Klassen sie sich an die Stelle einer klassisch-gediegenen, Geist und Herz veredelnden und bildenden Literatur setzen würde, ist beseitigt: dafs gerade durch die Lektüre die neueren Sprachen an Bildungswert nicht zurückstehen hinter den alten, ist zugegeben. Der Wert der neueren Sprachen als logisch schulendes Unterrichtsmittel ist anerkannt. Die Wahnvorstellung, die Spracherlernung sei nur der Erzielung formaler Bildung wegen da, ist mehr und mehr im Verblassen begriffen. Der Wert der Sprechübungen, einesteils für die Sicherung der grammatischen Kenntnisse, anderseits für die Förderung logischen Denkens, ist anerkannt. Sprechübungen sind nicht das Endziel, wohl aber ein Mittel, ein unentbehrliches Mittel, ein in hohem Mafse geistbildendes Mittel der Erlernung der neueren Sprachen. „Auf der Direktoren-Versammlung der Rheinprovinz wiesen Provinzial-Schulrat Buschmann und Direktor Vogel darauf hin, dafs die neusprachlichen Sprechübungen, abgesehen von ihrem Nutzen für das Leben, zur Einübung der Grammatik und zur Förderung des logischen Denkens dienen, dafs endlich in dem gewandten und sichern Ausdruck von Gedankenreihen in fremder Sprache und fremdem Akzent ein erziehliches Moment stecke.“ „Zu all dem tritt bei den modernen Sprachen die Forderung einer andauernden und fleifsigen Schulung der Sinne zur Beherrschung der fremdartigen Lautwelt, das Verstehen der gesprochenen Sprache, das Vermögen, die Sprache selbst zu sprechen. Dazu bedarf es einer intensiven Schulung der Persönlichkeit, einer von seiten des Schülers aufzubringenden starken moralischen Kraft und Überwindung.“ (A. Seeger, Der Bildungswert der neueren Sprachen, Wien 1903). Unerfüllt geblieben sind die übertriebenen Forderungen einiger Radikalen, d. h. sowohl die einstweilen noch zu hochgespannten wie die überhaupt unerreichbaren Forderungen der extremen Reformer; siegreich schreitet einher, besonnen das Mafsvolle aus den Reformgedanken auswählend, eine fortschrittliche Richtung, die gemäfsigte Reform. Tatsächlich ist es die vermittelnde Methode, die praktisch am meisten geübt wird, der praktisch am meisten zugestrebt wird, von der die grofse Mehrzahl der neusprachlichen Lehrer berührt und bewegt ist, — aller, mit Ausnahme eines kleinen Kreises in der Theorie noch an extremen Forderungen festhaltender, und mit Ausnahme eines anderen Bruchteiles, bestehend hauptsächlich aus solchen, die sich den Forderungen auch der gemäfsigten Reform nicht gewachsen fühlen, die nicht mitwollen, weil sie nicht mitkönnen, oder weil sie in Bequemlichkeit erstarrt sind. Gegen diese erhebt sich ein Rezensent in den Neuen Jahrbüchern für das klassische Altertum (Jahrgang 1903, S. 335), wenn er gelegentlich der Besprechung von Fr. Baumann, *Reform und Anti-*

Digitized by Google

eform im neusprachlichen Unterricht, sagt: „Es macht allerdings einen komischen und kläglichen Eindruck, wenn ein Mann, der sich Professor oder Lehrer des Französischen oder Englischen nennt, die lebende Sprache ungeschickt handhabt, oder womöglich gar nicht erträglich sprechen kann.“ In der Tat ficht die Abhandlung Baumanns nur gegen die radikalen Forderungen der Extremen an, Forderungen, die diese zum Teil selbst schon aufgegeben haben; sie trifft gar nicht das Gros der neusprachlichen Vorwärtsbewegung. Einen alarmierenden Ton, zu dem aber bei der tatsächlichen Lage der Verhältnisse in dem Mafse kein Anlafs ist, schlägt Gerschmann an, indem er in seinem Aufsatz *Die Reformbewegung im Betrieb der lebenden Sprachen* (MhS. I, Heft 6 und 7) den Ausspruch tut: „Unser Volk wird sich entscheiden müssen, ob es Abiturienten will, die sich englisch und französisch mündlich verständigen können, oder solche, die angeleitet sind, das Englische und Französische als Werkzeug zu wissenschaftlicher Arbeit zu brauchen und die bereits etwas von dem bildenden Einfluss der beiden Literaturen erfahren haben“. Existiert dieser Gegensatz wirklich? und wo? Gegen Gerschmann vertritt die Ansicht der gemäfsigten Reform Pfeffer-Karlsruhe in seinem Aufsatz: *Der fremdsprachliche Unterricht an der Oberrealschule* (ZlS. XIV, 193 ff.) In einem anderen, in ähnlichem Sinne gegen Steiner-Freiburg gerichteten Artikel: *Die neusprachliche Reform-Methode als Angeklagte* (SwS. XIX, 389), sagt Pfeffer: „Allerdings hat sich die junge Reform im Eifer des ersten Kampfes gegen die Alleinherrschaft der so manche schöne Blüte der Lektüre ertötenden Grammatik und der auf ihr fufsenden mechanisch-pedantischen Übersetzerei, angeekelt von der öden Schablonenwirtschaft eines äufserlichen Formalismus, zu weit hinreifsen lassen und ein Extrem durchs andere ersetzt. — Die methodischen Verirrungen einzelner, etwaige Verstöfse gegen den guten Geschmack bei der Schriftstellerauswahl, herbeigeführt durch ein falsches Nützlichkeitsprinzip von solchen, die päpstlicher als der Papst sein wollen, können unmöglich zur Verurteilung eines ganzen Systems führen. — Getreu dem Grundsatze „Prüfe alles und das Beste behalte“ beschränken wir uns wesentlich auf viererlei schriftliche Arbeiten: Diktate, Nachbildungen und Umbildungen, freie Arbeiten, Übersetzungsarbeiten. So wird der jugendliche Geist teils in streng logische Schulung genommen, teils eine gewisse Gewandtheit im schriftlichen Ausdruck erzielt. — Sind nicht die Schärfung des Ohrs, die gröfsere Beweglichkeit der Zunge, die gröfsere schriftliche freiere Ausdrucksfähigkeit, das erhöhte freudige Interesse der Schüler am Unterricht Güter, die nicht hoch genug anzuschlagen sind? Und verdanken wir nicht vor allem und trotz gegenteiliger Behauptung nur der Reform allein die alles überragende Stellung der Lektüre, die Betonung der durch die Lektüre zu vermittelnden besseren Kenntnis des fremden Volkstums und in erster Linie seines Geisteslebens? — Die Verhandlungen der zwei letzten Neuphilologentage (des zu Leipzig 1900 und des zu Breslau 1902) beweisen klar, dafs wir neusprachliche Schulmänner uns nicht zu Lehrern zweiten

Digitized by Google

Grades gegenüber den ausschliefslich wissenschaftlich vorgebildeten klassischen Kollegen zu reinen Sprachmeistern, herabdrücken lassen wollen, sondern nach gehöriger wissenschaftlicher und praktischer Vorbildung auf der Universität im Berufsleben wissenschaftliches Interesse mit praktischer Fertigkeit verbindend uns zu Meistern der Sprache auszubilden bestrebt sind. — Wenn hier und da Gedanken laut wurden, die eine Spaltung der neueren Philologie, nach Viëtors Ausspruch, in eine gelehrte auf der Universität und eine praktische auf der Schule befürchten liefsen, so lebt in der neuphilologischen Lehrerschaft doch im allgemeinen so viel wissenschaftlicher Sinn, dafs zu ernsten Besorgnissen kein Anlafs vorliegt. Dies zeigt deutlich der Sturm der Entrüstung, der auf dem Neuphilologentag zu Breslau, Pfingsten 1902, die unbegreifliche Forderung Wendts-Hamburg hervorrief, die historisch-philologische Ausbildung zu gunsten einer praktischeren Ausbildung und gröfserer Sprechfertigkeit zu verringern."

Gegen die neue von Koschwitz geleitete Zeitschrift der Antireformer, als deren Mutter Pfeffer-Karlsruhe (SwS. XIX, 389) die „Furcht" [eines Teiles] der Gelehrtenwelt der Universität bezeichnet, „die Reform könne sich erkühnen, ihre säubernde Hand an die geheiligten Institutionen der alma mater selbst zu legen", wendet sich in längerem Aufsatz E. v. Sallwürk sen. (MhS. II, 48), *Eine neue Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht.* v. Sallwürk sagt darin: „Die ‚Reformer' sind Leute von Temperament, und wer wollte überhaupt praktischer Schulmann sein, wenn er für seinen Beruf nicht eine warme Begeisterung und einen rastlosen Trieb in sich fühlt! Nun legt man ihnen, durchaus nicht immer aus lauter Wohlwollen oder reiner pädagogischer Absicht, Bedenken in den Weg, schiebt ihnen unlautere Beweggründe unter, bemängelt ihre Erfolge, die ein rechter Pädagoge eher in der erhöhten geistigen Regsamkeit als im mefsbaren und examinierfähigen Wissen suchen sollte, das der geistigen Regsamkeit ja doch sicher zufällt: nun reifsen sie sich los von den fremden Irrlehren und setzen sich der Gefahr aus, Zusammenhänge zu zerreifsen, die sie unter allen Umständen festhalten und pflegen müfsten. Es ist möglich, dafs die neuphilologische Lehrerschaft Deutschlands eine zeitlang vergifst, was sie der Universität und der reinen Wissenschaft schuldig ist; die Verantwortung dafür fällt aber nicht allein auf sie."

Dafs der historisch-philologische Betrieb der neueren Sprachen, wie er zur Zeit an den Universitäten besteht, allein nicht dazu ausreicht, dafs die jungen Neuphilologen die Forderungen der preufsischen Lehrpläne von 1901 erfüllen, sondern sich an die unentbehrlichen historisch-philologischen Studien der Universität ein mindestens einjähriger Auslandsaufenthalt, und zwar vor dem Eintritt ins Lehramt, anschliefsen mufs, hat auf dem Neuphilologentage zu Breslau auch Geh. Regierungsrat Professor Dr. Waetzoldt besonders betont. (Verhandl. d. X. allgem. deutsch. Neuphilologentages zu Breslau 1903, S. 97).

Von einem höheren Gesichtspunkt, von dem nationalpolitischen und

Digitized by Google

wirtschaftlichen Standpunkt beleuchtet Borbein den Streit der Reaktion gegen die Reform. „Das Ziel aber, das wir uns gesteckt haben“ — sagt er in seinem Vortrag über *Die künftige Entwicklung des neusprachlichen Unterrichts an den höhereu Knabenschulen Preufsens, mit besonderer Berücksichtigung der Reform-Ideen* (PA. 1902, S. 380) —, „das Ziel ist kühner und weiter als je zuvor: Deutschland unter Preufsens Führung ringt danach, aus einer europäischen eine Weltmacht zu werden. Auf diesem Wege gibt es, nachdem wir ihn einmal beschritten haben, weder ein Zurück noch ein Halt, sondern nur ein freudiges und mutiges Vorwärts! Dafs in diesem uns bevorstehenden Kampfe die Erhaltung und Stärkung unserer Wehrkraft zu Wasser und zu Lande die erste Vorbedingung der Hoffnung auf den Sieg ist, bedarf für national Empfindende keines Beweises. Aber auch die zweite, ebenso wichtige Voraussetzung fordert unsere Anerkennung: Das ist die Aneignung einer Bildung, welche uns die geistige Überlegenheit sichert. Von diesem Zugeständnis hängt geradezu unsere nationale Existenz ab; denn auf wirtschaftlichem Gebiet liegt die Entscheidung, und Sieger wird bleiben, wer in diesem Wettbewerb sich als der Stärkere erweist. Deutschland aber mufs seine inneren Kräfte doppelt anspannen, da ihm die ungeheuren materiellen Hilfsmittel, über welche seine Gegner, England, Rufsland, Nordamerika, verfügen, fehlen und wohl auch in Zukunft fehlen werden. Von diesem, nicht von einem abstrakt-idealistischen Standpunkte aus, ist nun auch in erster Linie die ganze Sprachenfrage zu beurteilen. Mögen Gelehrsamkeit und ästhetischer Genufs einer geistigen Aristokratie auch in Zukunft ihren Platz finden in den Zielen unserer höheren Schulen; neben ihnen soll aber nicht länger das volle Bürgerrecht versagt werden dem praktischen Können und der Fähigkeit, Wert und Unwert der uns umgebenden Kulturwelt richtig zu beurteilen. Aus diesen Vordersätzen ergibt sich mit gebieterischer Notwendigkeit die Rolle, welche in unserem höheren Bildungswesen den modernen Sprachen im Verhältnis zu einander sowohl wie zum Griechischen und Lateinischen zuerteilt werden mufs. Den gröfsten Gewinn wird dabei zweifellos das Englische haben.“

Die fortschrittliche Bewegung, welche die gemäfsigte Reform, die bedächtig aus der wagemutigen extremen Reform emporgewachsen ist, in den Betrieb der neueren Sprachen teils schon gebracht hat, teils noch weiter zu entwickeln bestrebt ist, hat eine nationale, sowie eine wirtschaftliche Seite. Ein Zurückgehen in dem Sinne der Reaktion der Antireform würde zweifellos einen wirtschaftlichen wie politischen „katastrophenähnlichen Zusammenbruch“ (PA. 1902, 578) nach sich ziehen. Mit Recht betonen auch die amtlichen Lehrpläne praktisches Können. Praktisches Können und Wissenschaftlichkeit sind keine Gegensätze. In dem gesunden Sinne der gemäfsigten Reform betrieben, trägt praktisches Können vielmehr zu einer Vertiefung des wissenschaftlichen Sinnes bei.

Digitized by Google

2. Lehrpläne.

Während P. Schwarz-Quedlinburg (ZG. 1902, 290) es für das G nasium jedenfalls für erreichbar hält, den Schüler soweit zu festigen zu fördern, dafs er mäfsig schnell Gesprochenes, dessen Stoff ihm n fremd ist, versteht und über Stoffe, die ihm geläufig sind, sich münd verständlich und grammatisch im ganzen richtig auszudrücken vermag hält Paetzoldt-Brieg (MhS. I, 99) in seinem Aufsatz *Das Gymnas und der französische Unterricht* die von den Lehrplänen von dem G nasium geforderten praktischen Übungen besonders im Sprechen für sch erfüllbar; er fordert deshalb, dafs eine allzustarke Betonung des W lautes der Lehrpläne und ein allzu eifriges Hervorkehren der praktisc Übungen die Sicherung fester und unverlierbar grammatischer Kenntn besonders auf der Mittelstufe nicht beeinträchtigen und auf der Oberst die Hauptaufgabe des Gymnasiums, die Einführung in die wichtigs Werke der französischen Literatur, nicht in den Hintergrund drän möge.

Für das Französische am Gymnasium hält Oskar Jäger-B (HG. 1902, 4) das Herabsinken der Stundenzahl in den beiden Ter jahren von 3 auf 2 und dagegen ihre Erhöhung für Obersekunda u Prima von 2 auf 3 für unzweckmäfsig; vielmehr müsse er die früh umgekehrte Ordnung für richtiger halten; sonst aber finde er den Le plan durchaus sachgemäfs und der Bedeutung dieser Sprache auch das Gymnasium durchaus entsprechend. Auch werde für die Spre übungen, bei denen der frühere Lehrplan arge Übertreibungen und und dort eine des Gymnasiums geradezu unwürdige Behandlung des fr zösischen Unterrichts hervorgerufen habe, in ruhigere Bahnen eingelen Es werden allerdings „Sprechübungen im Anschlufs an Gelesenes u (nach einem für alle Klassen aufzustellenden Plane) über Vorkommnis des täglichen Lebens“ von Obertertia an verlangt, und wir würden a etwa für Tertia Essen und Trinken, Untertertia Frühstück und Mitta essen, Obertertia Abendessen und Nahrungs- und Genufsmittel überhau für Untersekunda das Spazierengehen und Reisen, für Obersekunda d Schuster und Schneider und das übrige Handwerk, sofern es im täglich Leben eine Rolle spielt, vorsehen, bis wir in Prima in höhere Region dieses Tageslebens, das Zeitungs-, Parlaments- und Versammlungsleb emporsteigen.

Hinsichtlich der für die englische Lektüre an den Gymnasien jet gegebenen Vorschriften wünscht Uhlig-Heidelberg eine Erweiterung d Anforderungen, auch wo das Englische, wie an der grofsen Mehrza dieser Schulen, nur über je zwei fakultative Wochenstunden in O II u I verfügt. Bei der ungemeinen Leichtigkeit, mit welcher jemand, d 6 Jahre lang Latein, 4 Jahre Französisch, 3 Jahre Griechisch gelernt ha sich nicht blofs das notwendige lexikalische und grammatische Wissen i Englischen aneignet, sondern sich auch in das Verständnis der Autor

Digitized by Google

hineinliest, scheint bei dem bezüglich der Lektüre angegebenen Lehrziel „Verständnis leichterer Schriftsteller“ und bei der Vorschrift: „Anfangs ist ein Lesebuch zu benutzen, mindestens aber im letzten Jahr ein geeigneter Schriftsteller zu lesen“ zu tief gegriffen worden zu sein. (HG. 1902, 88.)

Dafs die Wertschätzung des Englischen am Gymnasium nach den jetzigen Lehrplänen gegen früher gewonnen hat, betont Rohs-Crefeld (LL. 72, 10). Diese Wertschätzung sei eine notwendige Folge von der hohen Bedeutung, die das Englische für den Marine-Offizier, für die Altphilologen, Mathematiker, Physiker, Mediziner und Theologen neuerdings gewonnen habe. Bedenklich sei die von den Lehrplänen zugelassene Vertauschung mit dem Französischen. Werde das Englische verbindliches, das Französische wahlfreies Fach, so würde diese Vertauschung sicher zur Untergrabung des Französischen führen. Im weiteren Verlauf seiner Abhandlung erklärt er die Verwendung phonetischer Umschriften beim englischen Unterricht in der O II als wünschenswert.

Der französische Unterricht nach den preufsischen Lehrplänen von 1901. Von Dr. Eberh. Vogel, Oberlehrer. — Eine anregende, stellenweise nicht ohne Humor geschriebene Darstellung, ursprünglich als Programm-Abhandlung des Aachener Realgymnasiums erschienen (Ostern 1902). Die Einleitung (3—32) bespricht die Schwierigkeiten, die Bedeutung, Stellung und Aufgabe des französischen Unterrichts. Teil I (33—82) handelt vom Lehrgang, Teil II (83—112) vom Lehrverfahren. Als Beigaben sind angefügt: 1. eine Bibliographie methodisch-didaktischer Hilfsmittel (113—127), — 2. allgemeine Gesprächsformeln, vom Verf. aus Lustspielen und Novellen zusammengestellt, zu dem Zweck, die Spracherlernung in der Schule zu einer Art leichter, gefälliger Unterhaltung zu machen. S. 91 heifst es: „Die Lehrpläne verlangen (S. 42) Sprechübungen von Anfang an, auf allen Klassen, in allen Stunden, in sachlicher und formaler Steigerung der Leistungen, vorwiegend in Dialogform, im Anschlufs an die Lektüre und mit Bezug auf die Vorgänge des wirklichen Lebens; sie empfehlen mafsvollen Gebrauch guter Anschauungsmittel usw. Diesen Forderungen genügen etwa folgende Arten der Sprechübungen: 1. täglich wiederkehrende Behandlung der Vorkommnisse des Schul- und Unterrichtslebens (la Classe en français), 2. den Anschlufs an aufserordentliche Vorkommnisse: Wetterumschläge, Krankheit und Gesundung, Feste, Semesteranfang und Schlufs, Ferien, grofse Ereignisse, usw., — 3. Anschauungsbilder, — 4. Sprechübungen im Anschlufs an die Lektüre, — 5. Gesprächsformeln.

3. Methodisches.

Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts von Dr. W. Münch, Geh. Reg.-Rat und Professor der Pädagogik an der Universität Berlin. 2. umgearbeitete Auflage. 1902. — Eine Encyklopädie aller Fragen, die den Unterricht der neueren Sprachen, besonders des

Digitized by Google

Französischen auf den höheren Schulen Deutschlands betreffen — ein nie versagender Führer in den grofsen allgemeinen Gesichtspunkten wie in allen Einzelpunkten —, ein Pfadweiser dem kundigen Fachmann, ein zuverlässiger Ratgeber den Leitern von Lehranstalten, die ohne Fachmann zu sein sich Aufklärung verschaffen wollen über methodische Fragen, ein Spiegel, in dem auch das Ausland sichere und reiche Auskunft findet über den Zustand des neusprachlichen Unterrichts in Deutschland, — das war die erste im Jahre 1895 erschienene Auflage. In noch höherem Mafse ist es die zweite, in welcher das Buch um mehr als das Doppelte gewachsen ist, und die der ersten Auflage gegenüber geradezu als ein neues Werk erscheint. „Unverändert geblieben aber ist die Grundlage des Urteils, das auf reicher pädagogischer Einsicht und einer eindringlichen Kenntnis des Bildungsbedürfnisses unserer Zeit und unseres Volkes ruht." (MhS. II, 422.)

Über Konzentration im neusprachlich-grammatischen Unterricht. Eine Ergänzung zu den Lehrplänen der Königlichen Berger-Oberrealschule zu Posen — von Obl. Dr. Hermann Sachs. Unter No. 4 der methodischen Bemerkungen über das Französische und Englische stellen die Lehrpläne auf S. 44 die Forderung auf, es solle auf die rechte Verbindung zwischen den einzelnen Gebieten des neusprachlichen Unterrichts auf allen Stufen nach Möglichkeit Bedacht genommen werden. Der Verf. sucht diese Forderung zu erfüllen, indem er die Sprachformen und Sprachgesetze des Französischen und Englischen an der Hand der an seiner Anstalt benutzten Lehrbücher vergleicht. Die übersichtlich geordneten Ergebnisse zeigen deutlich den Nutzen eines derartigen, von den Lehrplänen empfohlenen, in der Praxis noch zu wenig beachteten Verfahrens.

Das Mafs der Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache auf dem Gymnasium und die zu seiner Erreichung zu Gebote stehenden Mittel — ein Beitrag zur Methodik des französischen und englischen Gymnasialunterrichts mit Berücksichtigung der Lehrpläne von 1901 — von P. Schwarz-Quedlinburg (ZG. 1902, 289). In erster Linie wird das Mafs der Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung des Französischen und Englischen durch die Zahl der Unterrichtsstunden bedingt, die diesen Sprachen auf dem Gymnasium zugewiesen sind; durch diese Stundenzahl wird sodann das Mafs der häuslichen Arbeit bestimmt, die den Gymnasiasten für diese Fächer zugemutet werden darf; für das Englische kommt dabei drittens noch in Betracht, dafs es ein wahlfreies Fach ist und deshalb auf häuslichen Fleifs noch weniger Anspruch erheben darf als das Französische. Um das Verstehen und Sprechen der Fremdsprache auf dem Gymnasium zu erreichen, sind fünf Mittel anzuwenden: 1. die von IV an gebotene Einübung einer guten Aussprache; 2. die Aneignung eines Wort- und Phrasenschatzes; dabei sind mit Rücksicht auf die Stundenzahl des Französischen folgende Gesichtspunkte zu beachten: a) sorgfältigste Auswahl des Wort- und Phrasenschatzes unter besonderer Berücksichtigung der von deutschen

Digitized by Google

Lehn- oder Fremdwörtern abweichenden Vokabeln und derjenigen Phrasen, die dem Deutschen nicht wörtlich entsprechen; b) unablässige Einübung und Wiederholung der als unentbehrlich anerkannten Wörter und Phrasen; 3. fliefsendes, lebendiges, wohlbetontes Lesen der Texte und Einprägung und sorgfältiges Vortragen zweckmäfsig gewählter Gedichte und Prosastücke; es empfiehlt sich, stufenweise fortschreitend den Versuch zu machen, ob die Schüler bei geschlossenen Büchern erst den vorübersetzten, dann den präparierten, allmählich auch den unpräparierten Text verstehen, den der Lehrer oder ein Schüler vorliest. Die höchste Stufe dieser Vorübung würde sein, dafs das Übersetzen eines präparierten Pensums ganz unterlassen würde und der Lehrer sich vom Verständnisse nur durch Zwischenfragen überzeugte; 4. methodisch gepflegte Rechtschreibeübungen. Der Stoff des Diktates mufs vom Auswendiglernen ausgehen und sich allmählich zum umgeformten Übersetzten und endlich zum völlig Unbekannten erheben. Wird das Diktat so gehandhabt, dann ist es als Übungs- und Prüfungsarbeit völlig gleichwertig mit dem Extemporale und wertvoller als die schriftliche Übersetzung aus einem vorgelegten Texte; 5. eine gründliche grammatische Schulung. — Die eigentliche Selbständigkeit in der Beherrschung der französischen Sprache zeigt sich aber erst in der Produktion, d. h. im Übersetzen aus dem Deutschen und dem Französischen und im Sprechen. Die Ansprüche an Fertigkeit und Genauigkeit bei den Übersetzungen aus der fremden Sprache regeln sich nach dem allgemein gültigen Grundsatze: „So wörtlich als möglich; so frei, als nötig“. Eine Mittelstellung zwischen den Übersetzungen ins Französische und den Sprechübungen nehmen die von den neuesten Lehrplänen geforderten freieren Übungen (Umformungen, nachahmende Wiedergabe von Gelesenem und Vorerzählten) ein.

In einem der bei der 17. Jahresversammlung der akademisch gebildeten Lehrer an den badischen Mittelschulen zu Heidelberg gehaltenen Vorträge wurde der *Modern-fremdsprachliche Unterricht nach der Reform-Methode* behandelt. Als Ziel des Unterrichts wurde festgestellt: 1. gute Aussprache, 2. mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, 3. Kenntnis von Land und Leuten, von Sitten und Gebräuchen, der Geschichte und Literatur des fremden Volkes an der Hand methodisch sorgfältig ausgewählter Klassenlektüre hervorragender Werke der klassischen und der neueren Literatur, 4. Verständnis der auf induktivem Wege gefundenen Grammatik. Die zur Erreichung des Zieles aufgestellten 25 Leitsätze stehen abgedruckt SwS. 1902, 207; ein ausführliches Referat über den Vortrag und die sich daran schliefsenden Diskussionen steht SwS. 1902, 252—256. An dieser Stelle ist auch der Gang eines Lektionsbildes (einer Musterlektion) ausführlich mitgeteilt. Es wurde hervorgehoben, dafs die neue Methode von ihren Vertretern eine relativ grofse Sprachbeherrschung verlange, die sich bei der praktischen Schultätigkeit von selbst durch den Unterricht steigere und durch wiederholten Auslandsbesuch in den Ferien erhöhe. Als conditio sine qua non wurde von den

Digitized by Google

angehenden Lehrern ein zweisemestriger Studienaufenthalt an einer Hochschule des Landes der Sprache ihrer Wahl gefordert.

„Der eigentlich klassische Weg der Spracherlernung ist der vom Mund zum Ohr. Die Benutzung des Auges dagegen führt die grofse Gefahr mit sich, das Lautmaterial gründlich zu fälschen; es soll daher erst dann, und zwar immer mit gröfster Vorsicht, herangezogen werden, wenn Sprech- und Hörorgane hinreichend ihre Pflicht getan haben, um der Entstehung und Einwurzelung von Irrtümern vorzubeugen. Diese einfachen und doch so lange und so hartnäckig verkannten Wahrheiten an das Licht gebracht und ihre ganze Tragweite für den Sprachunterricht aufgedeckt zu haben, ist das unvergängliche Verdienst *François Gouins*, des ersten und gröfsten unter den Reformern, dessen Lehren für die neuphilologischen Lehrer eine ähnliche Bedeutung haben, wie die Herbarts für die gesamte Didaktik", so äufsert sich Borbein-Hannover über Gouin (PA. 1902, 390). Über denselben Didaktiker, den wohl Martin Hartmann (in seinen Reiseeindrücken), dann Kron (in seinem Buche „Die Methode Gouin") zuerst weiteren Kreisen in Deutschland bekannt gemacht haben, äufsert sich E. von Sallwürck sen.: „Gouin besitzt eine so merkwürdige psychologische Intuition, ein so sicheres Gefühl für die Besonderheiten der sprachlichen Vorstellungen, dafs jeder Methodiker sich mit ihm messen mufs. Wer sein schönes Buch 'L'Art d'enseigner et d'étudier les langues' (Paris 1880) und seine dazu gehörigen Serienhefte gelesen hat, wird dem vortrefflichen Manne auch den Dank nicht vorenthalten wollen für vielfache Belehrung und den ganz einzigartigen Genufs, den diese Bücher durch die Unmittelbarkeit und Echtheit ihrer Auffassung bereiten." — Im Neuphilologischen Centralblatt 1901, 362 heifst es: „Nach der Meinung des Vortragenden ist der im Jahre 1896 verstorbene Franzose der bedeutendste von den vielen hervorragenden Männern, welche in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts für die Reform des neusprachlichen Unterrichts auf den höheren Schulen eingetreten sind. Wie bei so vielen Reformatoren alter und neuer Zeit, haftet auch seinem Leben und Wirken etwas Tragisches an. Sein eigenes Vaterland hat ihn verkannt; in England und Amerika hat seine Lehre, besonders begünstigt durch das Eintreten des bekannten Politikers Stead, einen Triumphzug begonnen, von dem Gouin selbst nur noch die Anfänge erlebt hat; das sonst zur Anerkennung aller wahren Gröfse, auch des Auslandes, so bereite Deutschland ist ihm bisher nicht in vollem Mafse gerecht geworden. Erst die Geschichte der Jugendbildung wird ihm den Ehrenkranz spenden, der ihm gebührt. Auch zeitlich kann Gouin die Priorität vor allen modernen Reformern beanspruchen; er fand sein System schon in den fünfziger Jahren; sein grundlegendes Werk erschien 1880." — Eingehend beschäftigt sich mit Gouins Methode ein durch drei Hefte der KW. 1902 (Heft 6, 7, 8) sich erstreckender Aufsatz von Professor P. Feucht-Stuttgart. Zwei Stellen seines Aufsatzes *François Gouin, seine Lehre und Methode; ihre Bedeutung fürs Gymnasium*, mögen hier Erwähnung finden: „Schade, dafs

Digitized by Google

er kein Deutscher ist! Gallisches Blut kann nur noch wenig in diesem Normannen fliefsen. Näher als dem französischen steht er doch dem deutschen Geist, den er ehrt, der deutschen Philosophie, worin er die Hände gewaschen hat, ehe er das Schulreformwerk anfafste, und dem deutschen Schulmeister nach dem Herzen Pestalozzis. Gouins Methode, oft die Serienmethode genannt, würde, so urteilt Feucht, besser als die dynamische zu bezeichnen sein. Allen Ernstes empfiehlt Feucht ihn dem Gymnasium als Methodiker der alten Sprachen, da das Gymnasium es nicht blofs mit Sprachfertigkeit, sondern mit Sprachverstand zu tun habe. Derselbe Professor Feucht äufsert sich (KW. 1902, 93) in seinem Aufsatze *Zünftiges und Künftiges zu Homer:* „Es [scil. das Griechische] sei eine tote Sprache, sagen die, die es nicht können. Tot aber sind nur die Sprachen, alte oder neue, die von ihren Vertretern als tot behandelt werden, sagen wir mit Gouin, dem grofsen Methodiker, der auf dieser Erkenntnis seine lebensvolle Methode aufbaut. Sie unternimmt es, in der Schule einen Homer so zu behandeln, dafs des Schülers — wie auch des Lehrers Mund von Homer überfliefst, weil das Herz voll ist."

A. Lektüre.

Der auf dem Neuphilologentage zu Leipzig mit Stimmenmehrheit, keineswegs aber Stimmeneinheit angenommene, seitdem von Paul Lange in seiner Broschüre *Zur Reform unserer neusprachlichen Schulausgaben* (Leipzig, Rofsbergsche Hofbuchhandlung) näher ausgeführte Leitsatz über die Verwerfung der Übersetzung in die Muttersprache ist, wie zu erwarten war, auf heftigen Widerspruch gestofsen. Zwar redet Martin Hartmann einer möglichst weiten Ausdehnung der übersetzungslosen Erklärung der neusprachlichen Schriftsteller das Wort („Über den Gebrauch der fremden Sprache im neusprachlichen Unterricht des Gymnasiums", Neuphilologisches Centralblatt, August 1902, S. 220). Der neusprachliche Lehrer habe den Schüler möglichst dahin zu bringen, dafs er schliefslich einmal beim Lesen eines fremden Textes diesen sofort verstehe, dafs Lesen und Verstehen in einem einzigen Akt zusammenfliefse. Der Lehrer, der immer nur übersetzen lasse, halte geradezu den Fortschritt der Schüler künstlich auf. Freilich sei als Mittel zur Erreichung dieses Zieles das Übersetzen des fremden Textes nicht immer zu entbehren. Dafs das Übersetzen ins Deutsche ein Mittel sei zur Erreichung des Verständnisses und auch eine Handhabe zur Ermittelung des erlangten Verständnisses, sei in gewissem Sinne zutreffend. Aber keineswegs sei es ein Mittel, das in allen Fällen eine untrügliche und durchaus zuverläfsliche Bürgschaft dafür böte, dafs der Sinn einer fremdsprachlichen Stelle von allen Schülern einer Klasse richtig aufgefafst werde. Die Erfahrung lehre, dafs dies keineswegs notwendigerweise der Fall ist. Wir alle hätten gewifs schon beobachtet, dafs ein Satz richtig übersetzt worden sei, dafs man doch nicht immer imstande gewesen wäre, anzugeben, was denn eigentlich der Sinn sei. Gerade bei den neueren Sprachen, deren Konstruktion im Ver-

Digitized by Google

gleich zu den alten Sprachen verhältnismäfsig wenig Schwierigkeiten böte, sei die Gefahr sehr grofs, dafs das Übersetzen zu einem einfachen Vertauschen von Wort mit Wort ausarte, ohne dafs man dabei zu einem tieferen Erfassen des Sinnes gelange. Das wahre Verständnis eines fremdsprachlichen Textes sei demnach durchaus nicht immer abhängig von der Übersetzung; oft lege ein geschickter Unterricht das Verständnis völlig klar ohne Übersetzung. „Von gröfster Wichtigkeit ist es, den Geist der Schüler empfänglich zu machen für das Herausschälen des Sinnes, ihn in eine solche Stimmung zu versetzen, dafs er willig ist, unter Führung des Lehrers sich das Verständnis zu erarbeiten, seine Fragen und Zweifel herauszulocken, ihn zum Fragen geradezu zu ermuntern, ja nicht etwa ihn zurückzuschrecken durch ironisierende Behandlung einer zu tage tretenden Unwissenheit.“ — Auch der Ausbildung in der Muttersprache geschehe nur selten ein Dienst durch die Übersetzung. Im Gegenteil, oft erweisen wir durch möglichste Ausschaltung der deutschen Sprache dieser einen ungeheuren Dienst, indem wir eine der stärksten Quellen der Sprachverderbnis energisch verstopfen. Selbst Erwachsene, sprachlich ausgebildete Leute, kämen bekanntermafsen beim Übersetzen nicht dazu, sich vom Banne der fremden Sprache völlig frei zu machen, und unwillkürlich lassen sie durch ihre Übersetzung die Formen der fremden Sprache hindurchschimmern, geschweige denn Schüler, die noch lange nicht frei genug über ihre Sprache verfügen, um eine dem Geiste derselben wahrhaft gemäfse Übersetzung hervorzubringen. Nehme der Lehrer die Übersetzungsaufgabe wirklich ernst, so müsse er eine Menge Zeit darauf verwenden, alle die schiefen, halbrichtigen, durch die fremde Sprache fast naturnotwendig hervorgerufenen Wendungen der Muttersprache richtig zu stellen. Ob er dann selbst ein druckreifes Deutsch erziele, sei sehr fraglich. -- Hartmann hat nicht so unrecht. Die Frage des Übersetzens ist eben eine Sache des pädagogischen Taktes. Dem schliefslichen unmittelbaren Erfassen des Sinnes ohne Übersetzung mufs auf allen Stufen, am meisten aber auf der Oberstufe energisch zugestrebt werden. Und dieses Ziel wird um so schneller und um so sicherer erreicht, je weniger von dem Hilfsmittel des Übersetzens Gebrauch gemacht wird. Aber auf eines kommt es hierbei in allererster Linie an (wie ich mich bereits an anderer Stelle geäufsert habe): auf völliges Verständnis, -- d. h. auf ein Verstehen, das sowohl das genaue Erfassen des sprachlichen Ausdrucks enthält, als auch das Begreifen des Gedankeninhalts im einzelnen wie in seinen Beziehungen zum Vorhergehenden und Nachfolgenden einschliefst. Zu einem derartig völligen Verständnis des fremdsprachlichen Textes ohne Übersetzen ins Deutsche zu gelangen, ist unter günstigen Verhältnissen möglich. Wollen wir aber ganz offen sein, so müssen wir bekennen, dafs zur Zeit noch nicht jeder neusprachliche Lehrer eine dazu ausreichende Sprechgewandtheit besitzt; wir müssen weiter bekennen, dafs auch dem sprach- und sprechgewandtesten Neusprachler manche Schülergeneration in dieser Hinsicht mehr Schwierigkeiten macht, als eine andere besser

Digitized by Google

begabte. Deshalb halte ich das Übersetzen ins Deutsche für nötig. Es fragt sich nur, ob alles Neusprachliche übersetzt werden soll. Die Beantwortung der Frage unterliegt einem dreifachen Gesichtspunkte. Vom Standpunkte der einfachen Spracherlernung aus ist sie zu verneinen; nur dann ist zu übersetzen, wenn das Verständnis durch die fremdsprachliche Erklärung und Besprechung allein nicht völlig oder nicht schnell genug klar gelegt werden kann; ob und wann solche Fälle eintreten, entscheidet das Gefühl und der didaktische Takt des Lehrers. Vom Standpunkt der sprachlich-logischen Schulung erscheint es wünschenswert, dafs möglichst viel übersetzt werde. Sprachlich-logische Schulung zu erzielen, ist ein vornehmer Zweck jeder deutschen Bildungsanstalt, allein der Hauptzweck bei der Spracherlernung ist nicht die sprachlich-logische Schulung; und aufserdem wird grammatisch-logische Schulung auch durch die Besprechung in der Fremdsprache erreicht. Ein dritter Gesichtspunkt entspringt — trotz der von Hartmann dagegen geltend gemachten Bedenken — der Sprachgewandtheit und Ausdrucksfähigkeit der Schüler in ihrer Muttersprache. Das Übersetzen in die Muttersprache — falls der Lehrer sich der Mühe unterzieht, wirklich gutes Deutsch zusammen mit den Schülern herauszuarbeiten — ist ein ausgezeichnetes Mittel zur Förderung der Sprachgewandtheit in der Muttersprache. Hat man es mit einer Schülergeneration zu tun mit unbeholfenem Deutsch, so dürfte es ratsam sein, möglichst viel übersetzen zu lassen: denn wichtiger als die Fremdsprache ist uns Deutschen doch immer noch das Deutsche. Auch auf der Oberstufe unserer Vollanstalten wird noch vielfach ins Deutsche übersetzt werden müssen; aber alles übersetzen zu lassen, wäre wenig zu empfehlen, vorausgesetzt allerdings, dafs die fremdsprachliche Erklärung und Besprechung ihrer Pflicht, den Gedankeninhalt klar zu legen, völlig nachkommt.

Dafs das übersetzungslose Verfahren für den Lehrer bedeutend schwieriger ist, als die von dem altklassischen Sprachbetrieb übernommene Übersetzungsmethode, hebt Hartmann ausdrücklich hervor; sie verlangt vom Lehrer ein viel gröfseres Mafs eingehendster Vorbereitung. Denn die von ihm zu gebenden Erklärungen dürfen nicht als das Werk des Augenblickes aus dem Ärmel geschüttelt werden, sondern sind sorgfältig vorzubereiten unter Berücksichtigung des jeweiligen Standes der Klasse.

Als eine völlig logische Weiterentwickelung der direkten Methode erscheinen auf den ersten Blick die einsprachigen Schulausgaben, wie sie neuerdings die bei Rofsberg in Leipzig erscheinende, von Hubert und Mann herausgegebene *Neusprachliche Reformbibliothek* bietet und die auch in anderen Sammlungen (z. B. in dem 46. und dem 47. Bändchen der von Bahlsen und Hengesbach herausgegebenen Schulbibliothek, sowie in dem 40. Bändchen von Perthes' Schulausgaben) Nachahmung findet. Die Verwendung ist (nach Paul Langes Darstellung) folgendermafsen gedacht. Der Lehrer präpariert mit der Klasse. Der Schüler soll sich der gründlichen Aneignung des in der Stunde Erarbeiteten auf Grund seines

Digitized by Google

Kommentars widmen. Er wird daran gewöhnt, den Sinn des zu erklärenden Wortes durch Umschreibungen wiederzugeben. Geläufiges Sprechen wird (nach Paul Lange) auf diese Weise am schnellsten erreicht. — Die Erreichung dieses Zieles würden in der Tat solche einsprachige Schulausgaben wesentlich fördern, die in ihren in den Anmerkungen gegebenen fremdsprachigen Erklärungen und in den Einleitungen eine einfache und so völlig dem Standpunkte des Schülers angepafste Sprache zeigten, dafs er fremde, ihm noch unbekannte Vokabeln dort nicht anträfe und somit nicht doch noch zu einem zweisprachigen Wörterbuche greifen müfste. Die Anmerkungen der Neusprachlichen Reformbibliothek sind jedoch, wie Hartmann zeigt und wie ein einziger Blick in den Kommentar beweist, nicht der Art, dafs dieser Kommentar stellenweise nicht wiederum eines zweiten Kommentars bedürfe. So verursachen diese fremdsprachigen Kommentare nicht selten einen Zeitverlust. Aufserdem bringen, wie Hartmann mit Recht hervorhebt, die einsprachigen Erklärungen die Gefahr, dafs unter dem grofsen Schwall einfacher Worterklärungen die Gelegenheit zu einer tieferen ästhetischen und psychologischen Erfassung des Textes nur zu leicht verabsäumt, dafs unter der Übermasse solcher Worterklärungen derartige Vertiefungen in den inhaltlichen Kern geradezu erstickt werden. Höher als die aus dem Texte zu gewinnende Sprechfertigkeit steht dann immer noch die aus ihm abzuleitende allgemeine Geistesbildung.

Ähnlich äufsert sich Kaphengst in dem Referat seines Vortrags *Über die Verwendbarkeit neusprachlicher Schulausgaben mit fremdsprachlichen Kommentaren* (Neuphilologisches Centralblatt, Sept. 1901, S. 294): „Die Beschäftigung mit den Geisteswerken fremder Völker soll nicht blofs unsere Kenntnis sprachlicher Formen und die Gewandtheit in der Handhabung derselben vermehren, nicht blofs die Bekanntschaft mit den Kulturerscheinungen der Nationen vermitteln, sondern vor allem in intellektueller, ethischer und ästhetischer Beziehung den Gesichtskreis der Jugend erweitern.“ — Will man dem Bedürfnis nach einer möglichsten Ausnützung der Erklärungen auch zur Sprachfertigkeit Rechnung tragen, so kann man vielleicht zu dem Ausweg gemischt-sprachlicher Erklärungen greifen, d. h. vorwiegend deutscher Erklärungen für die einfache Worterklärung, vorwiegend fremdsprachlicher für die Sacherklärung (besonders einfacher Art), gemischter (teils deutscher, teils fremdsprachlicher) zur Klarlegung des Gedankeninhalts. Je tiefer und inhaltvoller ein Werk ist, desto weniger wird eine ausschliefslich fremdsprachliche Erklärung genügen.

Die Ordnung des neusprachlichen Lesestoffs nach geschichtlichen Gesichtspunkten verlangt in einem beherzigenswerten Artikel G. Lambeck, *Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein?* (MhS. I, 609—620). Danach solle das siebzehnte Jahrhundert der französischen Literatur der Obersekunda, das achtzehnte und

Digitized by Google

neunzehnte der Unter- und Oberprima zufallen. „Zu den höchsten Aufgaben einer Lehranstalt gehört die Erziehung zu geschichtlichem Denken. Nicht dem geschichtlichen Unterricht soll die französische und englische Literatur dienen, sondern der geschichtlichen Auffassung.“ Ähnliche Vorschläge waren übrigens schon anderweitig gemacht worden. Auch der Jahresbericht des Kieler Reform-Realgymnasiums Ostern 1903 zeigt eine von Lambecks Vorschlägen wenig abweichende, ihnen dem Geiste nach entsprechende Anordnung der französischen Schriftstellerlektüre in den drei obersten Klassen.

B. Schriftliche Arbeiten.

Die Wichtigkeit des Diktats für die Erlernung der neueren Sprachen behandelt eingehend Perle-Halberstadt in seinem Aufsatz *Das Diktat im französischen und englischen Unterricht* (MhS. I, 559). Er fordert das Diktat als eine unentbehrliche a-tempo-Leistung, die ohne Dazwischenschiebung deutscher Sprachhilfen anzufertigen sei. Das Diktat sei nötig nicht blofs als Rechtschreibeübung, sondern mehr noch als Hörübung und als Kontrolle des Verständnisses der gesprochenen Sprache; es sei notwendig in allen Klassen, ja „je weiter in der Klassenstufenfolge nach oben, desto notwendiger.“ Er bespricht dann im einzelnen die unterrichtlichen Schwierigkeiten, Bedürfnisse und Aufgaben, denen das Diktat als solches im Unterricht der einzelnen Klassen und der verschiedenen Lehranstalten Rechnung zu tragen hat.

C. Sprechübungen.

Wie sich Sprechübungen im Anschlufs an das Übungsbuch von Ploetz-Kares gestalten lassen, zeigt in mehr oder minder ausgeführten Lektionsbildern Gomolinsky-Wattenscheid in seinem Aufsatze *Einiges aus dem französischen Sprechunterricht der ersten Jahre* (PA. 1902, 327).

Der Nutzbarmachung der Erdkunde sowie der Geschichte für die *neusprachlichen Sprechübungen* redet J. Ziehen das Wort (ZG. 1902, 419/420). Ein doppelter Gewinn würde sich daraus ergeben: die neusprachlichen Sprechübungen würden, indem statt Schwamm, Kreide, Klassenfenster und andere *ἀδιάφορα* des Klassenzimmers wirklich wissenswerte Dinge besprochen würden, ein höheres Niveau erhalten; und den Fachlehrern der Erdkunde und der Geschichte würde auf diese Weise in die Hände gearbeitet.

Die den regelmäfsigen Vorgängen und Vorkommnissen des wirklichen Lebens geltenden Sprechübungen behandelt Meder-Greifswald in den LL. 71, 53 *Über Sprechübungen im neusprachlichen Unterrichte, besonders solche, die sich auf Vorkommnisse des täglichen Lebens beziehen.* Unter Berücksichtigung der Vorschrift, dafs Sprechübungen jeder Art sowohl sachlich (durch planmäfsige Erweiterung des Stoffgebietes) als auch formal (durch erhöhte Zumutungen an Geläufigkeit und Zusammenhang gesteigert werden sollen, stellt er sich die Doppelfrage: 1. Wie ist das Verfahren

Digitized by Google

der nicht an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen im einzelnen einzurichten, um planmäfsig zu sein? 2. Wie reihen sich diese Übungen dem Rahmen des französischen Unterrichts passend ein? — Das Material betreffend geht seine Ansicht dahin, dafs der Lehrer ein ganz bestimmtes Thema (z. B. Gang durch das Schulhaus, Einkauf in einem Laden, Begegnungen oder Erkundigungen auf der Strafse, die verschiedenen Studien einer Reise, usw.) zum Gegenstand einer selbständigen, abgerundeten Übung macht, d. h. das betreffende Thema wird gesprächsweise, aber systematisch so behandelt, dafs der Schüler die hierbei in Betracht kommenden Wörter und idiomatischen Ausdrücke kennen und frei und sicher anwenden lernt.

D. Aussprache.

Wie die im Deutschen als Fremdwörter kursierenden französischen in einem der eigentlichen Spracherlernung vorangehenden Lautierkursus verwertet werden können, zeigt A. Werner (Msch. 1902, 375) in dem anregend geschriebenen Aufsatze *Das Fremdwort im Dienste eines französischen Lautierkursus.* „Anfang und Grundlage des fremdsprachlichen Unterrichts bildet die Aussprache. Es würde sich hierbei aus mehrfachen Gründen empfehlen, in der deutschen Sprache häufig gebrauchte Fremdwörter, die entweder als internationales Sprachgut auch der französischen Sprache eigen sind oder der französischen Sprache direkt oft mit vollständig unveränderter Beibehaltung der Schriftform und Aussprache entlehnt worden sind, für einen solchen Lautierkursus zu verwerten. Dies würde den ohnehin nicht leichten Anfangsunterricht, bei dem vielmehr eine Häufung der Schwierigkeiten oft unvermeidlich ist, und der den Schüler nicht selten geradezu entmutigt, wesentlich einfacher gestalten. Ist der Lautierkursus derartig eingerichtet, so begegnet der Schüler nur solchen Wörtern, die ihm vom Unterricht in der Muttersprache her bekannt sind. Aus diesen kann er die neuen Ausspracheregeln und die orthographischen Eigentümlichkeiten unter Leitung des Lehrers ohne wesentliche Schwierigkeit selbst ableiten. Die selbständige Behandlung der fremdsprachlichen Laute und Wörter, die an sich vielleicht etwas langweilig für den Schüler ist, gewinnt auf diese Weise an Lebendigkeit und Interesse. Eine Lautschrift ist dann völlig unnötig; ebenso können Experimente in der Lautphysiologie so gut wie vollständig unterbleiben. Nahezu alle fremden Laute und fast alle wichtigen Ausspracheregeln lassen sich durch solche Fremdwörter veranschaulichen.“ Aus der vom Verf. aufgestellten Übersicht der Laute seien hier drei zur Veranschaulichung seines Planes aufgeführt:

1. Der Hauptton.

Musterwörter: café, castel, métal, papa, comité.
Übung: 1. cristal:
2. corridor, David, panorama, piano.

Digitized by Google

4. e) Der Vokal ö.

Musterwörter:
Laut: geschlossenes ö, Schriftzeichen eu, œu;
lang: queue, nerveuse;
offenes ö, Schriftzeichen eu, œu;
lang: couleur, gouverneur, cœur, manœuvre;
kurz: meuble.
Übung: offenes ö, 1. amateur, déserteur, raseur, rédacteur.
8. Die Bindung (liaison).
à la bonne heure, vis-à-vis, porte-épée, grand hôtel.

4. Fremdsprachliche Rezitationen.

Über die von Martin Hartmann-Leipzig geleiteten fremdsprachlichen Rezitationen spricht sich in günstigem Sinne zustimmend aus der Direktor der Franckeschen Stiftungen in Halle, Geh. Reg.-Rat Prof. DDr. W. Fries. „Gegen die fremdsprachlichen Rezitationen könnte wohl nur der eine Einwand erhoben werden, dafs der lehrplanmäfsige Unterricht in einigen Stunden durch die Besprechung der Texte unterbrochen wird. Dieser Umstand fällt indessen nur wenig ins Gewicht gegenüber den Vorteilen, welche diese Vorträge nach den Erfahrungen dreier Jahre für Lehrer und Schüler bieten. Die Schüler geraten in eine gewisse freudige Erregung bei dem Gedanken, mit einem hochgebildeten Vertreter des fremden Volkstums in persönliche Berührung zu kommen, sie beobachten ihn während des Vortrages und achten gespannt auf seine Aussprache, um dieselbe mit der eigenen und der des Fachlehrers zu vergleichen. Lehrer und Schüler erfreuen sich gemeinsam an der mustergültigen Deklamation von Proben englischer und französischer Dichtung und üben ihr Ohr in dem Erfassen edler Prosa oder der Umgangssprache. Sieht der Fachlehrer in dem Vortrage an und für sich ein Ideal, dem er bei dem Lesen der fremden Schriftsteller nachstreben mufs, so benutzt er ihn zugleich zur Kontrolle der eigenen Aussprache, zur Vertiefung seiner phonetischen Studien und hat im persönlichen Verkehr mit dem Ausländer Gelegenheit zur Übung in der Umgangssprache.“ (LL. 73, 7.)

5. Vor- und Weiterbildung der Lehrer.

Auf der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, welche vom 1. bis 4. Oktober 1902 zu Strafsburg i. E. tagte, sprach Professor Dr. Suchier-Halle *Über die akademische Vorbildung unserer fremdsprachlichen Lehrer*. Er bezeichnete es als wünschenswert, dafs zu den bisherigen üblichen zwei Universitätsdozenten (dem Ordinarius und dem Lektor) noch ein dritter hinzukäme, ein Extraordinarius, der sich mit dem Gesamtgebiete der romanischen Sprache und Literatur befasse. Die Vorbildung der neuere Sprachen Studierenden hält er nur dann für ausreichend, wenn darin Latein nicht fehle. Nach lebhafter Diskussion über seinen Vortrag kam folgende Resolution der beiden neusprachlichen Sek-

Digitized by Google

tionen zustande: „Die vereinigte romanische und englische Sektion
46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner zu Strafsb
erachtet die Beibehaltung des Lateinischen als Vorbedingung für das a
demische Studium der neueren Sprachen für unerläfslich, und sie hält
für nötig, dafs die Kenntnis der lateinischen Sprache im Umfange
Anforderungen des Gymnasiums oder Realgymnasiums schon auf
Schule abgeschlossen wird."

Der Vorschlag Karl Breuls, in London ein Reichsinstitut zur A
bildung deutscher Lehrer im Englischen zu errichten, wurde von d
vom 20. bis 26. Mai 1902 in Breslau tagenden 10. deutschen N
philologentag abgelehnt. Ein Aufenthalt im Auslande wurde jedoch
unbedingt notwendig für den neusprachlichen Lehrer anerkannt. Folge
These wurde angenommen: „Der 10. Neuphilologentag erklärt es
wünschenswert, dafs die zukünftigen Lehrer der neueren Sprachen
dem Eintritt in das Lehramt zwei Semester lang im Auslande ihre A
bildung fortsetzen."

Über *Mafsnahmen zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts*
richtet Fries (LL. 73, 1—10). Er bespricht in günstigem Sinne 1.
Reisestipendien, welche a) der neuphilologische Verband, b) die einzeln
deutschen Bundesstaaten zur Verfügung stellen. Auch die Einrichtu
der fremdsprachlichen Vorträge, wie sie Kalisch in Berlin begründet, u
wie sie in den bekannten fremdsprachlichen Rezitationen Hartmann
Leipzig leite, käme der Weiterbildung der neusprachlichen Lehrer zu gu
Hierzu käme neu hinzu eine „Veranstaltung, die um so beachtenswer
erscheint, als sie ohne Zweifel nachgeahmt werden wird": die Akaden
für Sozial- und Handelswissenschaft in Frankfurt a. M., die sich au
die Aufgabe setzt, den neusprachlichen Unterricht durch wissenschaftlic
Vertiefung des Studiums der lebenden Sprachen und ihrer Literatur, sow
durch praktische Schulung zu fördern. Zunächst ist nur ein französisch
Kursus für Studierende eingerichtet. Fries teilt den Stundenplan, d
einen Aufenthalt der Studierenden in einer französischen Provinzstadt v
Anfang August bis zur Rückkehr ins Wintersemester einschliefst, n
und sagt weiter: „Der Plan ist rationell, besonders fällt dabei die inni
Verbindung des theoretischen und praktischen Momentes und die Rüc
sicht auf die Bedürfnisse des Unterrichts ins Auge. Zum Aufenthalt
Frankreich sollen solche Orte gewählt werden, an denen jeder Verke
mit Deutschen ausgeschlossen ist und jede Ablenkung von einem wir
samen und ausschliefslichen Betriebe der Fremdsprache verhindert wir
Der Aufenthalt dauert 10—11 Wochen, wird aber durch den Kurs
zweckmäfsig vorbereitet und nachher ebenso zweckmäfsig verwertet,
dafs der ganze Kursus eine intensive Arbeit und eine völlige Versenku
in die fremde Sprache darstellt. Unsere Universitäten bieten eine so
ineinander greifende Folge von Vorlesungen und Übungen nicht und lasse
den Studenten hinsichtlich seiner praktischen Ausbildung im Stich.
Fries hat nicht Unrecht, und so lange die Frankfurter Kurse die gege

Digitized by Google

wärtig ausgezeichnete Leitung bewahren, bietet die sonst nicht unbedenkliche Herausreifsung des neusprachlichen Studenten auf ein Jahr aus der „philosophischen" Gemeinschaft der Universität keine Gefahr, sondern Gewinn.

Die französischen Ferienkurse für Ausländer an der Universität Grenoble bespricht A. Lange-Höchst a. M. (ZG. 1902, 230). Er endet mit dem Satze: „Alles in allem genommen, kann man die Teilnahme an den französischen Ferienkursen in Grenoble als zweckdienlich empfehlen." Berichterstatter hat den Eindruck, als ob die an und für sich vorzüglichen Ferienkurse in Grenoble dadurch verloren haben, dafs sie neuerdings allzusehr von Deutschen überlaufen werden. Eine gröfsere Verteilung auf die kleineren Universitäten, zu denen auch Lyon gehört, dürfte sich durchaus empfehlen. Zu einem der besten Ferienkurse französischer Zunge gehört nach wie vor Genf, trotz des überaus internationalen Charakters der Stadt.

6. Die Erlasse des französischen Unterrichtsministers zur Vereinfachung der französischen Sprache.

Gegen J. Ackerknecht-Stuttgart, der in seiner Abhandlung *Wie lehren wir die neuen Vereinfachungen des Französischen?* (Neuere Sprachen, April—Juli 1902) Schreibungen wie nouveanné, courtvêtu, les personnes nouveauvennes, les enfants nouveannés vorschlägt, polemisiert Planck-Stuttgart (KW. 1902, 395), indem er Formen wie nouveau marié, nouveau converti, mort né, premier né zum Vergleich heranzieht. Statt der von Ackerknecht nach Analogie von donnes en, restes y vorgeschlagenen Schreibung at il, donnat il, donnet il empfehlen die Vorschläge des Vereins für neuere Sprachen in Hannover zur Vereinfachung des französischen Elementarunterrichts auf Grund des 'arrêté du 26 février 1901 du ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts' die Schreibung a t il, donna t il, donne t il. Dafs die über die Simplifikation gegebenen Bestimmungen in vielen Einzelfällen verwirrend wirken, bemerkt A. Werner in seinen *Bemerkungen zu der Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax nach dem arrêté vom 26. Februar 1901* (Msch. 1902, 234). „Halten wir nun auch die Beispiele les timbres poste, les trains poste, les bateaux poste einander gegenüber, so finden wir eben, dafs die Regeln über die Mehrzahlbildung der zusammengesetzten Hauptwörter noch verwickelter sind als früher." „Statt les toutes-puissantes reines, la rose fraîche-cueillie müfste es nach der Fassung der simplification auch gestattet sein, zu sagen: les toutpuissantes reines, la rose fraiscueillie. Ob das wirklich gut französisch ist, ist kaum anzunehmen, weil bei allen anderen 'tolérances', welche die französische Formenlehre betreffen, eigentlich nur das Schriftbild, die Orthographie, vereinfacht wird, während das Lautbild, die Aussprache unverändert bleibt. Randglossen im Plauderton über die Leyguessche simplification, die zugleich einen geschichtlichen Überblick geben über die Streitigkeiten der Orthographie-Reformisten seit

Digitized by Google

1867, bringt J. Lebierre in der Programm-Abhandlung (des Gymnas zu Mülhausen i. Els. 1902) *Le mouvement réformiste des 35 dern années et l'état actuel de la langue française.* Nach ihm sind die Leyg schen Reformen der Ausdruck einer période révolutionnaire, in der die Sprache jetzt befinde, und deren Ausgang man noch nicht vor sehe. Wehmutsvoll erklärt er am Ende seines interessant geschrieb Aufsatzes, dafs ce qu'on appelait autrefois 'le souci de la forme' entièrement disparu.

II. Französisch.

1. Grammatische Lehrbücher.

Der zweite Teil eines bereits bewährten Unterrichtswerkes, des *L buches der französischen Sprache für höhere Lehranstalten* von Mang und Coste, zweiter Teil: *Grammatik für die obere Stufe, Ausgabe Für Gymnasien und Realgymnasien,* liegt in 3. Auflage vor. Die Teil durch die neuen Lehrpläne veranlafsten Abänderungen der ne Auflage, welche auch die Bestimmungen des Leyguesschen Erlasses 26. Februar 1901 berücksichtigt, zeigen wiederum das Bestreben der V fasser, die Sprache aufzufassen als einen lebendigen Organismus und Gesetze, soweit dies in einer für Schulen berechneten Darstellung mög ist, auf ihre psychologischen und historischen Ursachen zurückzuführen. Die neuen Lehrpläne haben auch Strien zu einer Umarbeitung sei *Lehrbuchs der französischen Sprache: Teil I, Ausgabe A: Für latein Schulen* bestimmt. Dieser I. Teil des Lehrbuchs schliefst sich an das Sexta bestimmte Elementarbuch an. Da die neuesten Lehrpläne 1901 die unregelmäfsigen Zeitwörter gänzlich dem dritten Jahr, also Quarta der Realschulen, zuweisen, so mufsten einige Lesestücke früheren Auflage wegfallen. Da anderseits die Lehrpläne fordern, die an die Lektüre angeschlossenen Sprechübungen durch solche ergä werden, die den regelmäfsigen Vorgängen und Verhältnissen des wirklic Lebens gelten, und es als empfehlenswert bezeichnen, dafs dazu inh lich wertvolle Anschauungsbilder mafsvoll benutzt werden, so hat St den Sprachstoff der beiden Hölzelbilder „Der Herbst“ und „Der Wint in den Quintastoff mit hineinverarbeitet. Hier und da sind aufserd einzelne sprachliche Schwierigkeiten beseitigt und der Satzbau vereinfa worden. — In 4., inhaltlich unveränderter Auflage ist erschienen *Lehrbuch der französischen Sprache* von Georg Weitzenböck, Profes an der Landes-Oberrealschule in Graz. I. Teil. Dasselbe Buch hat n mehr eine besondere Bearbeitung auch für Mädchenschulen erhalten: *L buch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen und Leh rinnen-Seminare.* I. Teil. Es ist nach den gleichen Grundsätzen wie s für Knaben bestimmter Vorgänger behandelt, ein Buch nach der Refo

Digitized by Google

methode, die es in mafsvoller Besonnenheit durchführt. — Neubearbeitet worden ist der *Lehrgang der französischen Sprache für Realschulen und Gymnasien* von Johann Fetter und Rudolf Alscher. Ausgabe B. In Berücksichtigung des Umstandes, dafs der neue österreichische Normallehrplan von 1898 dem französischen Unterrichte in der I. und II. Klasse je eine Stunde wöchentlich mehr zuweist als früher, haben die Verfasser in die jetzt vorliegende 10. Auflage einige besonders zur kursorischen Lektüre sich eignende Stücke neu aufgenommen und das Vokabular dementsprechend ergänzt. Ferner sind die grammatischen Partieen des Buches noch inniger mit den Übungsstücken verbunden und noch mehr in Übereinstimmung gebracht worden mit der Französischen Schulgrammatik von Fetter und Alscher, die mit der dritten Klasse in die Hände der Schüler gelangt. Auch die Erleichterungen, welche die in Frankreich angestrebte Reform der Orthographie gewährt, sind in mafsvoller Weise berücksichtigt worden. — In ähnlicher Weise haben diese orthographischen Erleichterungen und Toleranzen Eingang gefunden in die *Petite Grammaire française pratique* par A. Apy, die in 2. Auflage vorliegt (2e edition revue et corrigée d'après les données de l'arrêté ministériel du 26 février 1901). Das Buch scheint für französisch sprechende Kinder der Reichslande bestimmt zu sein. Dem Grundsatze folgend: peu de règles, beaucoup d'exercices enthält es ziemlich viele Übungsstücke zur Anwendung der Regeln; auf das Deutsche nimmt es niemals Bezug. — Mit dem Spruche 'A bon vin point d'enseigne' erscheint die 6. Auflage der für Schweizer Bedürfnisse geschriebenen bereits bewährten *Grammaire et lectures françaises à l'usage des écoles allemandes* par P. Bauderet et Ph. Reinhard, IIe Partie, mit französischen und deutschen Übungsstücken. Das zu dem gleichen Unterrichtswerk gehörige, nur von Bauderet verfafste *Résumé de Grammaire française* (avec exercices) *à l'usage des écoles secondaires supérieures et progymnases* liegt in 4. Auflage vor. Zweck dieses für die Oberstufe bestimmten Buches ist: 'reprendre d'une manière coordonnée et méthodique les notions éparses que les élèves ont acquises antérieurement, et faire ce travail moins en élargissant le trésor des connaissances acquises qu'en obligeant maître et élèves à ne s'exprimer qu'en français'. — In 4. (Doppel-) Auflage liegt vor das zuerst 1895 erschienene *Lehrbuch der französischen Sprache, mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen freien Gebrauch der Sprache* von Dr. Otto Boerner, Oberlehrer am Gymnasium zum heiligen Kreuz in Dresden. Ausgabe B, für höhere Mädchenschulen. I. Teil: Stoff für das erste Schuljahr. Ist dieser I. Teil des für Mädchenschulen bestimmten Lehrbuchs ein nahezu unveränderter Abdruck der früheren Auflagen, so hat die Oberstufe desselben Unterrichtswerks eine Neubearbeitung erfahren: *Lesebuch der französischen Sprache*, Ausgabe B, für höhere Mädchenschulen. IV. Teil, 2. Abteilung. Neubearbeitung. Mit einem Hölzelschen Vollbild: Die Familienwohnung, 8 Abbildungen von Paris, einem Plane von Paris und einer Karte von Frankreich. Jede Lektion enthält:

Digitized by Google

1. Grammaire, 2. Exercice, 3. Thème, 4. Conversation, 5. Composition. In der Neubearbeitung ist mehr als in der früheren Fassung dieses Teiles des Lehrbuches auf das Kultur- und Geistesleben des französischen Volkes Rücksicht genommen und dabei darauf geachtet worden, dafs Exercice, Thème, Conversation und Composition möglichst in innerem Zusammenhange stehen. Von der für preufsische Realschulen und ähnliche Anstalten bestimmten unter Mitwirkung von Dr. Friedrich Schmitz, Oberlehrer am Realgymnasium in Essen (Ruhr), bearbeiteten Ausgabe D desselben Lehrbuches ist die *II. Abteilung, Mittelstufe,* erschienen; dieselbe enthält drei Hölzelbilder (Frühling, Sommer und Herbst), eine Karte von Frankreich, einen Plan von Paris und eine Münztafel. Sie ist, wie die Unterstufe, nach den Grundsätzen der vermittelnden, gemäfsigten Reform verfafst. — Völlig umgearbeitet ist das Lehr- und Übungsbuch für Gymnasien von H. Breymann, welches jetzt unter dem Titel *Französisches Elementarbuch für Gymnasien und Progymnasien* vorliegt. In der Hauptsache ist es nichts anderes, als eine verbesserte und vermehrte Neuauflage des Elementarbuches für Realschulen, bestimmt, den Wünschen derjenigen Fachgenossen Rechnung zu tragen, welche das ältere Lehr- und Übungsbuch benutzen und die eine etwas leichtere Einführung in das Französische als die in dem älteren Buche gegebene auch für das Gymnasium haben möchten.

Eigenartig nach neuen Gesichtspunkten bearbeitet tritt auf das *Lehrbuch der französischen Sprache auf Grund der Handlung,* I. Stufe, von O. Ganzmann. Das Werk ist gedacht als erste Stufe eines Lehrgangs für die unteren vier Klassen der Real- und höheren Mädchenschulen und anderer Anstalten mit ähnlichem Lehrgang. Der Gedanke, die Spracherlernung aufzubauen auf Handlungen, ist nicht neu. Er findet sich angedeutet bei Laurie in seiner Education und durchzieht die Seriensysteme von Gouin und Carré. Die Anregung zu Versuchen mit diesem Verfahren hat der Verf. durch einen Kursus empfangen, den der Geheime Hofrat Dr. E. von Sallwürk im Winter 1896/97 an der Hochschule zu Karlsruhe abhielt, und dessen Ergebnis in Sallwürks bekannter Schrift „Fünf Kapitel vom Erlernen fremder Sprachen“ (Berlin 1898) niedergelegt ist. Der vorliegende Lehrgang ist das Ergebnis mehrjähriger praktischer Erfahrungen. Der Stoff erscheint etwas kindlich. Doch wird, auch wer hierin dem Verf. nicht zustimmt, reiche Anregung finden in dem Studium des sinnreich durchgeführten Lehrverfahrens. Der Einübung des Verbs auf natürliche, leichte Art ist besondere Sorgfalt zugewandt. Dabei steht die Darstellungsweise der Formenlehre durchaus im Einklang mit den Ergebnissen der historischen Sprachforschung. Der Verf. schliefst Übersetzungen aus dem Deutschen für diese erste Stufe aus. — Als nach den neuesten Lehrplänen und der neuesten französischen Sprachreform bearbeitet kündet sich an der II. Teil (die Syntax) des *Lehrganges der französischen Sprache* von Dr. Karl Wimmer. Das Lehrbuch vereinigt Lesebuch und Grammatik. Besondere Sorgfalt ist auf Sprechübungen ge-

Digitized by Google

legt, deren Inhalt den Vorkommnissen des täglichen Lebens und den Klassikern der französischen Umgangssprache entnommen ist. Zahlreiche Stücke zusammenhängenden Inhalts geben Gelegenheit, die Übung im raschen Auffassen französischer Laute und im Nacherzählen zu fördern. Dieser zweite Teil des ganzen Lehrgangs ist in 43 Kapitel eingeteilt, deren jedes meist in fünf Teile zerfällt. Der erste Teil bringt sprachlichen Lesestoff, der zweite Teil grammatisches Anschauungsmaterial meist in Einzelsätzen, den dritten Teil bildet ein französisch geschriebener Dialog (Conversation de tous les jours), den vierten Teil füllt eine Umformung dieses Dialogs, eingerichtet zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Teil V ist eine Hörübung, Historiette genannt, die teils Diktat-, teils Vor- und Nachspreche-Übungen dient; VI Konjugations- oder Umformungs-Übungen; VII Composition: Themata zu Aufsatzübungen über das in dem Kapitel Gebotene; VIII Thème zum Übersetzen ins Französische: Umformungen des vorher französisch Gegebenen. Die Grammatik, auf deren einzelne Paragraphen in jedem Kapitel verwiesen wird, findet sich in zusammenhängender Darstellung als „Grammatischer Teil“ auf S. 206—241. — Repetitionsaufgaben zum Selbstunterricht während der Ferien bietet H. Danschacher, kgl. Reallehrer, unter dem Titel: *Französische Ferienaufgaben für Schüler der bayerischen Mittelschulen*, Heft I Übungsstoff für die 1.—3. Klasse der Realschule, 4.—6. Klasse des Realgymnasiums, 4.—7. Klasse des humanistischen Gymnasiums. Über die Art der Verwendungen belehren „Winke für die Benutzung“ (S. 4). Jede Nummer ist durchschnittlich für zwei Tage berechnet und zwar soll der erste Tag zur Anfertigung, der zweite zur Verbesserung und Wiederholung benutzt werden. Erst bei der am zweiten Tage erfolgenden Verbesserung dürfen die in besonderen Heftchen beigegebenen „Lösungen und Anmerkungen“ zugezogen werden. Als Muster diene der Anfang von No. 19: Der Sperling ist ein gefräfsiger und fauler Vogel. Er leistet keinen Dienst, und er stürzt sich mit Gier auf die Körner, welche der Landwirt ausbreitet, um sie zu trocknen. Er verwechselt Mein und Dein, usw. — In 2. Auflage ist erschienen als Grundlage für den französischen Anfangsunterricht in Mädchenschulen das *Französische Lese- und Lehrbuch*, erster Teil, erstes Schuljahr, von Dr. Wilhelm Knörich, Direktor der höheren Mädchenschule in Dortmund. Der Verf., welcher Gewicht legt auf Sprechübungen „vom ersten Tage ab“, bietet einen Stoff, welcher als Grundlage zu Sprechübungen über konkrete Gegenstände, über Vorgänge des täglichen und des Schullebens unmittelbar dienen kann, und der so reichlich bemessen ist, dafs er in einem Jahr nicht bewältigt werden kann, so dafs der Lehrer die Möglichkeit hat, selbst die Lesestücke zu wählen, an denen er die fremde Sprache lehren will. Auf S. 16 steht die Légende de Saint Nickolas, poetisch. Der Verf. des Buches bemerkt dazu in der Vorrede: „Die Legende von St. Nicolas habe ich nicht ohne Bedenken aufgenommen wegen der für ein ehrliches deutsches Schulmeistergemüt ungeheuerlichen Verbalform 'il s'enfuya'.

Digitized by Google

Jedoch überwogen die sonstigen Vorzüge der hübschen Erzählung.“
Grammaire française à l'usage des écoles supérieures allemandes. Co
supérieur complémentaire par Fr. Lotsch, Dr. en Phil., Elberfeld.
der Préface betont der Verf. mit Recht die hohe Bedeutung, welche a
jetzt, wo im Sprachunterricht der praktischen Sprechfertigkeit ein
breiter Raum gewährt wird, eine gründliche Kenntnis der Grammatik
die Spracherlernung hat. Allerdings müsse im Anfang der eigentli
Grammatikunterricht zurücktreten, und habe erst dann mit gröfser
Nachdruck einzusetzen, wenn der Schüler sich un certain usage prati
de la langue, un trésor de locutions et de tournures angeeignet ha
Der tiefer gehende Grammatikunterricht gehöre in die Oberstufe; ‘d
les classes supérieures il faut donner une connaissance plus approfon
de la grammaire et introduire l'élève dans le génie même de la lang
Pour ne pas négliger l'autre but de l'enseignement, l'usage pratique,
sera recommandable d'enseigner, aussi la grammaire en langue étrangè
Was er unter connnaissance plus approfondie und dem génie de la lang
versteht, sagt er ausdrücklich: ‘sans essayer de faire de la science av
les élèves, j'ai donné des développements grammaticaux assez détaill
mais j'ai laissé de côté toutes les explications étymologiques ou historique
Also nichts Sprachgeschichtliches, nichts von historischer Grammatik. D
mit hat er vollständig recht. Dafs er sich aber in seinen grammatisch
Erklärungen ziemlich an der Oberfläche hält, zeigen §§ 173 und 7
Nach § 173 kann der Schüler nur annehmen, dafs das gérondif nich
anderes sei als das participe présent mit vorgestelltem en. Wenn si
diese dem wirklichen Sachverhalt zuwiderlaufende Erklärung auch in d
meisten Schulgrammatiken immer noch findet, so haben Strien, Mangol
Lücking u. a. längst gezeigt, dafs es sehr leicht ist, auch die Regel vo
Gérondif in eine Fassung zu bringen, die auch der lateinlose Schül
leicht begreift. Trotz dieser Ausstellungen scheint das Buch brauc
bar: der reichhaltige Stoff ist übersichtlich dargestellt. — *Matiè
grammaticale*, pour servir à l'enseignement des classes supérieures, co
posée par G. Schmeding, Docteur en Philosophie, Professeur à l'Eco
Normale pour Institutrices au château ducal de Wolfenbüttel. In Übere
stimmung mit den Grundsätzen, die der Verf. in seinem Büchelchen „D
eigene Weiterbildung im Französischen. Ein praktischer Ratgeber f
jüngere Neuphilologen“ dargelegt hat, hat er hier in französischer Sprac
eine Art Repetitionsgrammatik des Französischen geliefert, welche das
der Grammatik Wissenswerte auf das Kürzeste zusammenstreicht und d
Einübung durch übersichtliche typographische Anordnung zu erleichte
sucht. — *Méthode naturelle pour l'enseignement des langues étrangère
d'après les théories de Gottlieb Heness, par Arthur Zapp.* Françai
2 Teile: Premier livre. Second livre. Das Buch ist in erster Linie f
Privatinstitute à la Berlitz bestimmt. Da es sowohl in der Grammatik w
im Wortschatz einen wohl durchdachten, systematisch langsam fortschreite
den Lehrgang bietet, so dürfte es sich in derartigen Instituten — trotz d

Digitized by Google

igentümlichen Benennung 'méthode naturelle' — von einem geschickten Lehrer nicht ohne Erfolg verwenden lassen. Es schliefst jede Übersetzung aus der Muttersprache aus und sucht seinen Zweck zu erreichen hauptsächlich durch fortgesetztes Sprechen in der fremden Sprache. Interessant ist, was Zapp über den Ursprung dieser „natürlichen Methode" sagt. Sauveur, Stern, Berlitz seien Schüler und Nachahmer des deutschen Sprachlehrers Gottlieb Heneſs, der im Jahre 1841 nach Amerika ausgewandert und dort in Boston und New Haven Unterricht im Deutschen erteilte. Heneſs sei der eigentliche Begründer der Methode, die jetzt in Amerika und Europa von seinen Schülern und Nachahmern meist unter ihrem Namen angepriesen würde. — Ein Lern- und Nachschlagebuch als Ergänzung zu jeder französischen Grammatik bietet die *Tabelle der unregelmäfsigen Verba des Französischen* von Dr. Max Banner, Oberlehrer am Goethe-Gymnasium in Frankfurt a. M. — Eine wahre Fundgrube feinsinniger Beobachtungen des französischen Sprachgebrauchs, wobei auch die moderne Umgangssprache berücksichtigt ist, bildet das Buch: *Formenbildung und Formenwechsel des französischen Verbums* von Philipp Plattner. Regelmäfsiges und unregelmäfsiges, unpersönliches und reflexives Verbum, transitiver, intransitiver und absoluter Gebrauch, Rektion. Jedem Fachgenossen zu empfehlen; vielfach wird er, wo die gewöhnlichen Wörter- und Nachschlagebücher versagen, hier Auskunft finden. Die Formenbildung ist das zweite Heft der „Ausführlichen Grammatik der französischen Sprache". — *Stilistische Verschiedenheiten im Gebrauche der deutschen und französischen Pronomina* behandelt das 12. Heft der Neusprachlichen Abhandlungen von Dr. Clemens Klöpper. — *Die französische Schulgrammatik und die heutige Umgangssprache* behandelt ein Aufsatz von A. Bechtel in ZöR. XXVII, 193.

Phonetik.

Im Anschluſs an die Vorschule zu dem Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache von X. Dücotterd hat Dr. Ernst Pitschel, Oberlehrer am Realgymnasium Musterschule zu Frankfurt a. M., eine *Einführung in die französische Sprache auf lautlicher Grundlage* verfaſst. Seiner Ansicht nach dürfte das Schriftchen auch für alle, die zwar nicht nach dem Lehrbuch von Dücotterd unterrichten, die aber an den neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichts Anteil nehmen, und weder Zeit noch Lust haben, die gröfseren einschlägigen Werke durchzuarbeiten, die Gelegenheit bieten, sich in bequemer, elementarer Weise und in Anlehnung an konkreten Stoff über eine der wichtigsten Fragen des neusprachlichen Anfangsunterrichts ein Urteil zu bilden. Der Verf. vertritt die Ansicht, daſs je fester sich dem Lernenden die neuen Laute einprägen, desto heimischer er bald in der neuen Welt wird. Die lautliche Schulung gestalte sich um so gründlicher und erfolgreicher, je länger und je sorgfältiger dabei die überlieferte Schreibung der Wörter dem Schüler vorenthalten werde. Gründliche Lautschulung erfordere daher

Digitized by Google

besondere Lautzeichen, erfordere auch — wenigstens eine Zeitlang — die Anwendung der Lautschrift, aber nur im Lehrbuche und an der Wandtafel durch die Hand des Lehrers. Sehr klare und übersichtliche Darstellung. — Zunächst für Elementarschullehrer bestimmt ist die *Einführung in die Phonetik und ihre Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. Für Lehrer und Lehramtskandidaten* von W. Trausel, Übungsschullehrer an der k. k. Lehrerbildungsanstalt zu Trautenau. Mit 2 Abbildungen und 1 Lauttafel. Das Buch verdankt seine Entstehung der Wahrnehmung des Verf.s, dafs die Klagen über das schlechte Sprechen (die schlechte Aussprache der Muttersprache) der Schüler sich von Tag zu Tag mehren. Auf jeder Seite der Fibel stofse der Elementarlehrer auf phonetische Fehler; im Kampfe, den er gegen die schlechte Aussprache der Schüler zu führen habe, müsse er unterliegen, wenn er nicht phonetisch geschult sei. Der erste Teil des Buches behandelt die Wissenschaft der Phonetik in elementarer Darstellung unter engstem Anschlufs an Vietors Elemente der Phonetik. Gleichzeitig sind für den Verf. mafsgebend die Angaben in dem Buche von Siebs Über die deutsche Bühnensprache. Der zweite Teil bringt die unterrichtliche Verwertung der Phonetik im Anfangsunterricht der Kleinsten, so wie der Verf. sie in mehrjähriger Arbeit in der Praxis erprobt hat. Er berücksichtigt besonders solche Schulverhältnisse, in denen die Schüler, deren Aussprache mundartlich gefärbt ist, erst durch die Schule in die neuhochdeutsche Aussprache eingeführt werden müssen.

2. Lesebücher.

Französisches Lesebuch für mittlere Klassen bearbeitet von Dr. Karl Wimmer. Durch die neuesten Lehrpläne veranlafst, hat der Verf. eine Chrestomathie zusammengestellt, welche die charakteristischen Züge aus der Geschichte und dem Kulturleben des französischen Volkes chronologisch geordnet, in einfacher Sprache vorführt. Eine Anzahl zum Auswendiglernen bestimmter Gedichte wurde in die Prosastücke eingereiht. Die letzten beiden Seiten des Textes bringen Rätsel. Ein alphabetisch geordnetes Wörterverzeichnis ist nicht beigegeben, dafür zu jedem Lesestück eine Präparation, welche die nach Ansicht des Verf.s dem Schüler ferner liegenden Vokabeln enthält. — Derselbe Verlag bringt ein Lesebuch schon für das zweite Schuljahr: *Premier livre de Lecture française* par Dr. [sic!] Ernst Dannheifser. Das Buch kann neben jeder Grammatik benutzt werden, wird aber, wie der Verf. meint, auch als Privatlektüre, Repetitionslektüre und Ferienlektüre Dienste leisten können, umsomehr, weil die jedem Stücke (im Vokabular S. 89 ff.) beigegebenen Präparationen den Schüler in den Stand setzen, den gröfsten Teil des Textes ohne Beihilfe des Lehrers zu bewältigen. Der Inhalt des Buches ist ziemlich reichhaltig; er umfafst: 1. Leçons de choses, 2. Anecdotes, 3. Récits de la vie réelle, 4. Dialogues, 5. Histoire de France, 6. Géographie de France, 7. Poésies. Ist auch alles in leichtfafslicher Sprache geschrieben,

Digitized by Google

so dürfte der Quintaner, welcher — ohne Beihilfe des Lehrers oder einer lehrenden Person — französische Privatlektüre treibt, doch auch als moderne Erscheinung selten sein. — Nicht blofs auf französische Verhältnisse beschränken sich die Lesestücke, welche das für eine höhere Stufe bestimmte *Französische Lesebuch* von J. Bauer, A. Englert und Dr. Th. Link enthält. Die jetzt vorliegende 3. Auflage setzt an die Stelle von sechs weggelassenen Stücken drei neue, zwei von Chuquet: Le Patriotisme germanique en 1870 und La Capitulation de Sedan; und eins von Thiers: Sur la Déclaration de Guerre à la Prusse (Discours prononcé par M. Thiers le 15 juillet 1870 dans le Corps Législatif). Die Lesestücke sind in folgende Gruppen gegliedert: 1. Anecdotes, Fables, Contes; 2. Histoire, Littérature, Art; 3. Descriptions géographiques; 4. Tableaux de la Nature, Sciences physiques et naturelles; 5. Morceaux didactiques et oratoires, Lettres, Dialogues; — Poésie: 6. Fables, Contes, Tableaux; 7. Poésies lyriques; 8. Morceaux didactiques; 9. Dialogues et Discours.

3. Gedichtsammlungen.

In 2. Auflage liegt vor: *Auswahl von 50 französischen Gedichten für den Schulgebrauch zusammengestellt und erläutert nebst einem Wörterbuch* von Dr. Georg Steinmüller, K. Gymnasialprofessor. Die Sammlung ist stufenweise geordnet und zerfällt in zwei Abschnitte. Der „Anhang“ auf S. 60—78 enthält nicht blofs sprachliche, sachliche und biographische Bemerkungen zum Texte, sondern für einzelne Gedichte auch ein Questionnaire. Sie sollen als Proben dienen, denn der Verf. ist, wie er in der „Vorrede“ sagt, im Verlaufe seiner langjährigen Schulpraxis zu der Überzeugung gekommen, dafs Konversationsübungen sich am vorteilhaftesten an kurze Gedichte anschliefsen (!). Die Abänderungen der 2. Auflage bestehen hauptsächlich darin, dafs auch ein längeres Gedicht, La Grève des Forgerons von Coppée, aufgenommen worden ist. S. 5 u. 6 enthalten eine kurze Verslehre. Die Fassung des § 3: „Jede Silbe zählt im Vers, selbst das e muet am Ende eines Wortes, wenn darauf ein Konsonant oder h aspirée folgt“ — könnte leicht zu der irrigen Ansicht verleiten, es müsse jedes derartige e muet auch mitgesprochen werden. — Etwas reichhaltiger, zugleich auch etwas moderner, aber ohne ein einziges Gedicht von La Fontaine erscheint die *Auswahl französischer Gedichte, mit Wörterbuch und Anmerkungen zum Schul- und Privatgebrauch* herausgegeben von Dr. Ludwig Appel. An den Text der 70 Gedichte schliefst sich ein „Anhang“ mit Anmerkungen zu den einzelnen Dichtungen und mit Notizen über die Verfasser. Den Schlufs des Buches (73—91) bildet ein Wörterverzeichnis. Sauberer Druck. — *Frankreichs Jugenddichtungen. Eine Auswahl französischer Kinderlieder und Gedichte für den Schulgebrauch stufenmäfsig geordnet* von Heinrich Lange, Oberlehrer an der Elisabethenschule in Frankfurt a. M. 3. Auflage. 152 Gedichte stufenweise in drei Teilen geordnet, ohne jegliche Notiz über die Verfasser oder die Abfassungszeit der Gedichte. In dem mitabgedruckten Vorwort zur

Digitized by Google

2. Auflage verwahrt sich der Herausgeber ausdrücklich gegen die A fassung, als sei die vorliegende Sammlung ein Mädchenbuch; es hät auch Schulmänner von Knabenschulen die Sammlung freudig begrü Einzelne Gedichte allerdings dürften sich nicht recht für Knabenschu eignen, z. B. No. 6 'Mon Poupon chéri', oder No. 106 'A une jeune Fil Sicherlich ist vieles in der Sammlung auch für Knabenschulen brau bar, wenn auch die Zahl der Gedichte, die keine Handlung haben, zie lich grofs ist. — *Französische Lieder, für die Schule und alle Freu der fremden Sprachen gesammelt und mit Singnoten und Wörterbuch* hera gegeben von Dr. Ludwig Hasberg, Oberlehrer in Unterbarmen. D Grundsatze huldigend, „Gesang erfreut des Menschen Herz", und Schülern und Schülerinnen bei ihrer Überbürdung eine kleine Abwech lung — ebenso angenehm wie lehrreich und bildend — zu gönnen, u mit dem Wunsche, dafs auf deutschen Schulen der fremdsprachliche Unt richt immer praktischer werden und den tatsächlichen Anforderungen d späteren Lebens immer mehr Rechnung tragen möge, hat der Verf. d vorliegende Liederbuch zusammengestellt. Dafs einzelne neusprachlic Lehrer, die musikalische Neigungen und musikalisches Geschick besitze gelegentlich fremdsprachliche Liedchen zur Belebung des Unterrichts, z Freude der Schüler und zur Förderung der Aussprache haben sing lassen, ist allbekannt und nicht zu mifsbilligen. Neu ist aber das Ve langen, fremdsprachliche Lieder in der Schule deshalb singen zu lasse weil die tatsächlichen Anforderungen des späteren Lebens dieses ve langen. Das Buch, das sich übrigens ausdrücklich nicht blofs an d Schule, sondern auch an das Haus wendet, enthält merkwürdigerwei unter den 64 Liedern, die es bringt, nur 14, die nach französisch Melodieen gesungen werden sollen. Den 50 anderen französischen G dichten ist eine deutsche Melodie angepafst worden. (4 nach der Melod Üb' immer Treu und Redlichkeit, 4 nach: Steh ich in finstrer Mitte nacht, 3 nach: So leb' denn wohl, du stilles Haus, usw.) Das de Buche angefügte Vokabular (58—60) enthält für jedes Gedicht einze zusammengestellt die nötigen Vokabeln. Grofse Vorkenntnisse werden d bei nicht vorausgesetzt; das Vokabular enthält Vokabeln wie: par durc leur ihr, comme wie, chez nous bei uns, usw.

4. Ausgaben von Schriftstellern.

Sammlung französischer und englischer Schulausgabe (Velhagen & Klasing). Prosateurs français. Lieferung 127: *La Tuli Noire* par Alexandre Dumas, mit Anmerkungen zum Schulgebrau herausgegeben von E. Wentscher, Vorsteherin der Königin Luise-Stiftu zu Berlin. Eine spannend geschriebene, niedliche Geschichte, die wie d meisten Erzählungen von A. Dumas père Anspruch auf höheren Wert nic machen kann. Cornelius de Witt, Kurator der Universität Leyden u Bürgermeister von Dordrecht, Bruder des Ratspensionärs Johann de Wit wird auf die falsche Anschuldigung hin, als trachte er Wilhelm III. v

Digitized by Google

Oranien nach dem Leben, ins Gefängnis geworfen. Er ist ein leidenschaftlicher Tulpenzüchter, seit Jahren bemüht, die Königin aller Tulpen, eine schwarze Tulpe, zu züchten. Wirklich gelingt es ihm, im Augenblick seiner Verhaftung, drei Knollen, aus denen er eine schwarze Tulpe nun endlich sicher zu züchten hofft, mit ins Gefängnis zu retten. Eine dieser drei bringt er trotz manchem Mifsgeschick mit Hilfe der schönen Kerkermeisterstochter, die sich in ihn verliebt, wirklich zur Blüte. Kaum aufgeblüht, wird sie gestohlen. Durch die Energie der Kerkermeisterstochter wird der Diebstahl aufgedeckt und Wilhelm von Oranien vereint das liebende Paar. Zur Klassenlektüre ungeeignet, sonst allerliebst. — 135: *Histoire de la Civilisation en France par Rambaud. Erster Band: Depuis les Origines jusqu'à la fin du Moyen Âge. Sieben ausgewählte kulturgeschichtliche Kapitel. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schulgebrauch* herausgegeben von Dr. Hermann Müller, Professor am Gymnasium zu Heidelberg. Sieben Abschnitte aus einem Werke, das der Verf., der einer der hervorragendsten französischen Historiker ist, für die französische Schuljugend bestimmt hat. Kein neues gelehrtes Werk habe er damit schreiben wollen, keine neue Lösungen bestrittener Fragen habe er bringen, sondern nur zusammenfassen wollen, was auf Grundlage der vorausgegangenen Forschungen gegenwärtig als einigermafsen sicher betrachtet werden könne. Über den in dieser Ausgabe gebotenen Inhalt orientiert die Inhaltsübersicht des Textes auf S. VII: Livre I, Chapitre 1: Temps primitifs, 2: Gaule indépendante, 3: Gaule romaine, 4: Gaule franque. — Livre II, La France féodale, Chapitre 5: Le régime féodal, 6: Transformation de la société féodale, 7: Décadence de la société féodale. Nach Ansicht des Herausgebers eignet sich das Bändchen besonders für die mittleren Klassen unserer höheren Schulen. Es fragt sich, ob für eine so eingehende Betrachtung der Kulturentwicklung Frankreichs auf der Mittelstufe unserer Unterrichtsanstalten Raum ist.

Perthes' Schulausgaben englischer und französischer Schriftsteller bieten in No. 40 mit: *Mademoiselle de la Seiglière, Comédie par Jules Sandeau* (1851). *Édition précédée de notices biographiques et historiques et accompagnée de notes* par K. Engelke, Docteur en Philosophie et Professeur à la Oberrealschule de Flensburg, eine Neubearbeitung des vorher bereits vielfach, am besten wohl durch Hartmann (bei Stolte, Leipzig) herausgegebenen Lustspiels. Gemäfs den Vertragsbestimmungen der Eigentümerin der Werke Sandeaus, der Pariser Firma Calman Lévy, ist der Text gekürzt und in Paris gedruckt. Trotz dieser Kürzung hat der Verf. sich bemüht 'de conserver à la pièce son véritable caractère, tant au point de vue du style que des personnages. Ainsi — so sagt der Herausgeber — parmi les éditions déjà parues, celle-ci croit avoir le mérite de s'approcher le plus possible du texte original'. Die ebenso wie Vorwort und Einleitung französisch geschriebenen Anmerkungen sind knapp, einfach und sachgemäfs; doch scheint eine Erklärung wie biscuit] pâtisserie faite avec de la fleur de farine (meilleure qualité), des

Digitized by Google

œufs et du sucre in einem für Operprimaner bestimmten Schriftsteller überflüssig. — 41: *Histoire de la Révolution française depuis 1789 jusqu'en 1814 par A. F. Auguste Mignet, für den Schulgebrauch bearbeitet* von J. Mosheim, Oberlehrer am Kgl. Gymnasium zu Wiesbaden. Mit einem Plan der Stadt Paris, der Umgebung von Paris und des Schlosses von Versailles. Der Herausgeber hat darauf Bedacht genommen, die fortschreitende Entwicklung der Revolution in Mignets klarer und lichtvoller Schreibweise streng zu verfolgen. Er hat dies zu erreichen gesucht durch Ausscheidung solcher Stellen, deren Weglassung den inneren Zusammenhang nicht stört. Fortgeblieben sind infolgedessen die Schilderungen kriegerischer Ereignisse innerhalb und aufserhalb der Grenzen Frankreichs, längere Kammerverhandlungen und Betrachtungen, die Mignet vor und nach den einzelnen Abschnitten seiner Geschichte anstellt. War infolge dieser Verkürzung des Textes eine Unterbrechung in der Wiedergabe einzelner Begebenheiten nicht zu umgehen, so ist in den Anmerkungen in kurzen Worten für die erforderliche Anknüpfung gesorgt worden. Der Text umfafst 127 S.

Französisch-englische Klassiker-Bibliothek, herausgegeben von J. Bauer und Dr. Th. Link. 37: *Histoire d'un Conscrit de 1813* par Erckmann-Chatrian, im Auszug und zum Schulgebrauch mit Erlaubnis der Firma J. Hetzel & Cie in Paris herausgegeben von Dr. Karl Wimmer. Mit Wörterverzeichnis und 3 Karten. Diese Ausgabe bietet einen Auszug aus dem vollständigen Text; der Auszug ist so bearbeitet, dafs der Zusammenhang der ganzen Erzählung gewahrt blieb und die historischen Momente nicht verloren gingen. Die dem Texte folgenden Anmerkungen sind in leichtem Französisch abgefafst, da nach Ansicht des Herausgebers in den Klassen, in welchen diese Lektüre behandelt wird, der Gebrauch der fremden Sprache vorherrschen soll. Diese 'Notes' umfassen nur 5 Seiten; an das Wörterverzeichnis (67—87) schliefsen sich folgende drei Skizzen: 1. Marsch des französischen Heeres von Dresden und Leipzig nach Hanau, 2. die Stellung der Heere in der Schlacht bei Leipzig am 16. Oktober 1813, 3. die Schlacht bei Leipzig am 18. Oktober. — 38: *Les Femmes Savantes, Comédie en cinq actes par Molière, zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben* von Dr. Theodor Link. Die Ausgabe enthält vor dem Text 1. einen Abschnitt über Molières Leben und Werke (III—X) und 2. eine Einleitung zu den Femmes Savantes (XI—XV). Die Anmerkungen enthalten keinen gelehrten Apparat, sondern beschränken sich darauf, dem Schüler lediglich jene Stellen zu kommentieren, die sprachlich und inhaltlich über seinen Gesichtskreis hinausgehen oder sein Interesse fesseln. Sie sind deutsch geschrieben. Das Wörterverzeichnis (108—141) enthält Wörter wie: à, abbé = Abbé (sic!), académie Akademie, accepter annehmen, accuser anklagen, admirable, admirer, adresser, adroit, adversaire, âge, aller, usw. In Bezug auf das stumme -e verlangt der Herausgeber auf S. XV der Einleitung geradezu das jedesmalige Mitlesen; er sagt: „Beim Lesen des Alexandriners

Digitized by Google

ist darauf zu achten, daſs das dumpfe End-e eines Wortes vor Konsonanz oder h aspirée im Innern des Verses Silbe bildet". — 39: *Le Cid, tragédie par Pierre Corneille, für den Schulgebrauch herausgegeben und erläutert* von Dr. Ernst Dannheiſser. Mit metrischer Erläuterung und Wörterverzeichnis. Auch hier ist ein ausführliches Wörterverzeichnis beigegeben (86—101); es enthält Wörter wie absent abwesend, absolu unumschränkt, accepter annehmen, accompagner begleiten, accuser anklagen, achever vollenden, acquérir erwerben, usw. Viel nützlicher wäre eine Zusammenstellung der heute veralteten Wörter und eine Übersicht der Wörter, die in ungewöhnlicher oder garnicht mehr gebräuchlicher Bedeutung vorkommen. Vorsichtiger als die in der soeben besprochenen Ausgabe der Femmes Savantes gegebene Regel über die Lesung des End-e im Alexandriner äuſsert sich Dannheiſser; er sagt (S. 80): „Es muſs dem Geschmack des Vorlesers anheimgegeben werden, welche von den mitgezählten stummen e auch wirklich mitzulesen sind". Dies ist völlig richtig. Nach meiner Erfahrung haben Ausländer das richtige Gefühl dafür, wann dies e mitzulesen oder fortzulassen ist, nur dann, wenn sie Gelegenheit gehabt haben, lange (Jahre hindurch) und wiederholt die Gewohnheiten der französischen Schauspieler hinsichtlich dieses Punktes zu beobachten. Die klarste Anleitung für das Mitlesen oder Fortlassen des stummen e im Alexandriner hat meines Erachtens Gropp gegeben, indem er sagt (Kommentar zur Auswahl französischer Gedichte), 2. Auflage, S. 4, No. 4: „Nach der Theorie müſste das als Vokal einer vollen Silbe den übrigen Vokalen gleich berechtigte sogenannte stumme e stets mit dem Laut des sogenannten dumpfen e (e sourd) gesprochen werden. In der Praxis jedoch unterscheidet sich heutzutage die Aussprache dieses Lautes nicht wesentlich von derjenigen in der guten Prosa, usw." Leider begegnet man immer noch dem Umfug (vgl. auch ZöR. XXVII, 641), daſs französische Alexandriner nach Art der antiken Verse skandiert werden, und daſs es dabei garnicht darauf anzukommen scheint, daſs der Ton gelegentlich auch einmal auf ein stummes e fällt. — 42: *Mme B. Boissonnas. Une Famille pendant la Guerre 1870—71. Ouvrage couronné par l'Académie française, im Auszug zum Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. H. Scherer. Bereits in der Sammlung von Bahlsen-Hengesbach bearbeitet. Die Erzählung wird gebildet durch eine Reihe von Briefen, die von den einzelnen Mitgliedern der französischen Familie de Vineuil unter dem unmittelbaren Eindrucke des Krieges von 1870/71 niedergeschrieben wurden, und die Mme Boissonnas, eine im Jahre 1877 verstorbene Schriftstellerin, gesammelt und geordnet hat. Der Herausgeber hat dabei einige für deutsche Knabengemüter anstöſsige Stellen ausgemerzt. Die Mitglieder der Familie de Vineuil, welche im Departement Oise ansässig und begütert ist, sind sympathische Charaktere, die auf ein inniges und herzliches Zusammenleben in ihren Familien schlieſsen lassen. Der älteste Sohn steht als Leutnant bei der Verteidigungslinie in Paris; der zweite wird in Le Mans ausgebildet und nimmt an den Kämpfen der

Digitized by Google

Loire-Armee teil. Der Vater, ein Genieoffizier a. D., stellt sich der Landesverteidigung wieder zur Verfügung und wird nach Paris einberufen; die Mutter bleibt mit der ältesten Tochter und zwei noch kleinen Kindern sowie mit zwei Dienstboten auf ihrem Gute zurück. Dem Text (4—64) schliefsen sich deutsch geschriebene Anmerkungen (65—73) und diesen ein Wörterverzeichnis (75—92) an.

Die Französische und Englische Schulbibliothek (Renger) bringt mit Band 130: *Histoire de la troisième Croisade (aus: Histoire des Croisades)* von Joseph-François Michaud, für den Schulgebrauch erklärt von Otto Klein. Mit 2 Karten und 1 Plan — einen schon mehrfach herausgegebenen Text in musterhafter Ausstattung. Die Anmerkungen (82—109) sind recht ausführlich, teilweise zu langatmig. — 131: *Ascensions, Voyages aériens, Évasions, für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt* von F. J. Wershoven. Kühne Bergbesteigungen, Ballonfahrten und Fluchtversuche bilden den Inhalt der verschiedenen Autoren entnommenen Schilderungen. Nach der Ansicht des Herausgebers bringen die Berichte über die erste Besteigung des Montblanc durch Saussure und des Matterhorns durch Whymper, über die Flucht Latudes aus der Bastille und der Kaiserin Eugénie aus den Tuilerien, über wissenschaftliche Ballonfahrten von Flammarion und Tissandier und die abenteuerliche Fahrt aus dem belagerten Paris nach Norwegen — nicht nur an sich interessante Begebenheiten, sie enthalten gleichzeitig auch mancherlei wissenswerte Mitteilungen über Frankreich und seine Geschichte. Unter den sechs Abbildungen findet sich eine von der ehemaligen Bastille (S. 73). — 135: *Lettres de mon Moulin* von Alphonse Daudet, für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt von Johannes Hertel. Von Daudet hat die Rengersche Buchhandlung selbst bereits drei andere Ausgaben gebracht. Eine für deutsche Schulzwecke bestimmte Ausgabe der Lettres de mon Moulin, wohl des schönsten Buches des begabten Südfranzosen, liegt bereits in der Hartmannschen Sammlung (bei Stolte, Leipzig) vor. Da Daudets buntschillernde Sprache dem Schüler erfahrungsmäfsig grofse Schwierigkeiten darbietet, so glaubte der Verf. gerade bei ihm mit Worterklärungen nicht geizen zu dürfen. Demgemäfs hat er Ausdrücke, die teilweise heute veraltet sind und die dem Durchschnittsschüler bei dieser Lektüre wahrscheinlich das einzige Mal in seinem Leben entgegentreten, einfach übersetzt.

Die Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften aus der neueren Zeit (Weidmann) erneuert drei ihrer früheren Ausgaben. Das in 3., verbesserter Auflage vorliegende Bändchen: *Paris, Ses Organes, ses Fonctions et sa Vie dans la seconde moitié du XIXe siècle* von Maxime Du Camp hat im Kapitel 'L'enseignement secondaire' eine gröfsere Umarbeitung erfahren, da das von M. du Camp entworfene Bild nicht mehr den heutigen Schulverhältnissen entsprach. Diese Umarbeitung stammt aus der Feder eines Pariser Schulmannes. — *En France par Onésime Reclus, im Auszuge mit Anmerkungen für den*

Digitized by Google

Schulgebrauch herausgegeben von Karl F. Th. Meyer. 2. verbesserte Auflage. Mit einer Karte von Frankreich. Ein Wörterbuch zu diesem Bändchen ist gesondert erschienen. In den Anmerkungen sind die in Fachzeitschriften gemachten Besserungsvorschläge zum Teil berücksichtigt worden. — *Voyageurs et Inventeurs célèbres, für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt* von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Mit 3 Abbildungen. 3. Auflage. Ein vollständiges Wörterbuch zu diesem Bande nebst Präparation zu den ersten Biographieen ist gesondert erschienen. In dieser 3. Auflage sind einige Stellen des Textes vereinfacht; das Wörterbuch ist vervollständigt worden. — 42: *La Guerre 1870—71, mit Anmerkungen für den Schulgebrauch herausgegeben* von Dr. J. Hengesbach, Oberlehrer. Mit 4 Kärtchen. Der Text besteht aus acht Kapiteln, die im grofsen und ganzen eine vollständige Geschichte des Krieges bringen, wenn auch die einzelnen Phasen desselben recht ungleich dargestellt sind. Die heldenmütigen Kämpfe um Belfort fehlen ganz. Die Anmerkungen beschränken sich auf sachliche Erklärungen. Zu der Äufserung des Herausgebers (Vorbemerkung S. V): „Vor einer französischen Geschichte des Krieges aus deutscher Feder oder einer Übersetzung deutscher Originale hat der Text den Vorzug, von anerkannt zuverlässigen französischen Schriftstellern verfafst zu sein", bemerkt Kasten (Neuphilolog. Centralbl. 1903, 148): „Wer mag wohl zuverlässiger sein, Rousset und Chuquet, welche die Wegnahme der Fahne der Sechzehner behaupten, oder Moltke, der sie von dem heldenhaften Obersten von Cranach retten läfst?" Weiter sagt Kasten: „Auf beiden Seiten glänzende Taten können allein ein deutsches Knabenherz erheben, nicht aber das stetige 'malheureusement' und derlei Redewendungen. Das einmütige Ringen von Alldeutschlands Söhnen, welches Frankreich durch das 1866 vergossene Blut auf immerdar entzweit vermeinte, kommt nirgend zum Ausdruck. Einzelne Taten deutscherseits treten nie hervor, wohl aber hier und da französische." — Die folgenden drei Bändchen haben französisch geschriebene Anmerkungen. 45: *Épisodes Historiques. Récits authentiques de quelques évasions célèbres dans l'histoire de France au XIXe siècle, publiés et annotés* par Arnold Krause, Professeur au Collège du Friedrichs-Werder à Berlin. Avec cinq portraits. Un vocabulaire français-allemand pour servir à ce volume a été publié à part. Für die mittleren Klassen bestimmt. „Wer auf die Privatlektüre unserer zwölf- bis fünfzehnjährigen Schüler ein aufmerksames Auge richtet, wird sehr bald bemerken, dafs sie die Darstellung abenteuerlicher Erlebnisse, sei es geschichtlicher wahrer, sei es erdichteter, jeder anderen Lektüre vorzuziehen pflegen." Diese Beobachtungen haben den Herausgeber bestimmt, eine Reihe glücklicher Fluchtversuche zusammenzustellen, die alle mit der französischen Geschichte des 19. Jahrhunderts im Zusammenhang stehen. Die Erzählungen der „Evasionen" dieser eigenartigen sechs Helden sind sechs verschiedenen Schriftstellern entnommen. — 46: *Hommes illustres de la France. Recueil de biographies publié et annoté* par Dr. [sic!] Hermann Flaschel, Directeur

Digitized by Google

de la Realschule de Beuthen (Haute-Silésie). Avec six portraits. Un vocabulaire spécial accompagne le présent volume. Das Bändchen enthält die Biographieen von 15 geschichtlich bedeutenden französischen Persönlichkeiten, der Text ist verschiedenen französischen Jugendschriften entnommen. Sechs dieser Persönlichkeiten sind Porträts beigegeben, nämlich Saint-Louis; M. de Béthune, Duc de Sully; Louis XIV jeune; J.-B. Colbert; Napoléon Ier; Léon Gambetta. Für die mittleren Klassen bestimmt. — 47: *Sainte-Hélène, l'Histoire de Napoléon Ier depuis Waterloo jusqu'à sa Mort. publiée et annotée* par Dr. [sic!] A. Mühlan, Professeur au Lycée Royal de Glatz. Avec un portrait de Napoléon. Un dictionnaire pour servir à ce volume a paru séparément. Ein aus zehn verschiedenen Schriftstellern (Thiers, Rosebery, Montchenu, Frémeaux, Betsy Balcombe, Autommarchi, O'Meara, Las Cases, Montholon, Chaptal) entnommener Text, in 8 Kapitel gegliedert: 1. Après Waterloo. Déportation à Sainte-Hélène, 2. Napoléon à Briars, 3. Napoléon à Longwood, 4. Conversations de Napoléon. Jugements portés par lui, 5. Les trois Commissaires, 6. Napoléon et ses Compagnons d'exil, 7. L'Empereur malade, 8. La Fin du drame. Eine interessante Lektüre für reifere Leser, die aber dann lieber statt der einzelnen Abschnitte aus obigen Schriftstellern die Werke ganz lesen würden (besonders das von Lord Rosebery); Knaben werden sich weniger leicht für diese Zeitperiode Napoleons I. begeistern.

Freytags Sammlung französischer und englischer Schriftsteller bringt zunächst die Fortsetzung der in den letzten Jahren begonnenen Familiengeschichte: *Les Bardeur-Carbansane, Histoire d'une famille pendant cent ans par Jacques Naurouge. Troisième partie: A travers la Tourmente,* für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. G. Balke, Oberlehrer am Königl. Berger-Gymnasium zu Posen. 'A travers la tourmente' bildet den dritten Teil des Romanzyklus 'Les Bardeur-Carbansane'. Jacques Naurouge ist der Schriftstellername von Madame R-C. Chalamet, jener liebenswürdigen Dame, die als Leiterin einer sogenannten Résidence universitaire in Paris manchem deutschen Neuphilologen mehr bekannt sein dürfte denn als Schriftstellerin. Madame Chalamet entstammt einer altangesessenen Hugenottenfamilie im Süden Frankreichs. Die erziehliche Bedeutung ihres Romanzyklus 'Les Bardeur-Carbansane' hat die Akademie dadurch gewürdigt, dafs sie dem Buche den Botta-Preis verlieh. Wir werden in dem Bande in die Zeit der französischen Revolution versetzt. Ihre Wirren bilden den geschichtlichen Hintergrund, von dem sich die Gestalten der dichterischen Phantasie abheben, deren wechselvolle Schicksale dem jugendlichen Leser volles Interesse einflöfsen. — *Sévérine 1814—1815*, für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. A. Müller, bildet den fünften Teil der 100jährigen Geschichte der Familie Bardeur-Carbansane; es werden die Erlebnisse von Mitgliedern dieser Familie während des Feldzuges von 1814 geschildert. Die Erzählung ist spannend, die in ihr hervortretende glühende Vaterlandsbegeisterung und die auch dem Feinde gerecht werdende, sich ihm

Digitized by Google

werktätig erweisende hochherzige Menschenfreundlichkeit dürften bei den Ober-Tertianern unserer Schulen Anklang finden. Für Ober-Tertianer wäre allerdings eine Anmerkung über Voltaire und Rousseau erwünscht gewesen. Zu der Stelle (86, 7) Il n'y avait pas que mon oncle Marcel qui fût incrédule . . bemerkt der Herausgeber: „Hier hat alleinstehendes que den Sinn von seulement". — *Général G. Niox, Histoire de la Guerre franco-allemande 1870—1871.* Nebst einem Anhange für den Schulgebrauch herausgegeben von H. Bretschneider. Das Bändchen enthält zwei Teile. Den ersten (1—35) bildet eine zusammenhängende Darstellung des Krieges von den Ursachen bis zum Friedensschlufs. Der General schildert z. T. Selbsterlebtes, er hat bei Rezonville und Saint-Privat mitgekämpft und ist nach der Übergabe von Metz als Gefangener in Deutschland gewesen. Der zweite Teil (36—79) bringt 17 Einzelbilder aus dem Kriege aus der Feder verschiedener Autoren, bestimmt zur Belebung des von Niox in klaren Umrissen gegebenen Gesamtbildes. Für Ober-Tertia geeignet. — *Edouard Pailleron, Le Monde où l'on s'ennuie, Comédie en trois actes,* für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Max Banner. Gewissermafsen ein Seitenstück zu Molières Femmes Savantes. Wie in jenem Stück Molière ein Bild gibt von dem Salon des scheidenden 17. Jahrhunderts, so gibt der satirisch veranlagte Pailleron in dem vorliegenden Drama, dem schönsten, das er geschrieben hat, eine dem Leben entnommene Schilderung des modernen Salons in den vornehmen Kreisen der französischen Hauptstadt im 19. Jahrhundert. „Der Salon der Frau von Céran ist einer von den drei oder vier einflufsreichsten von Paris. Es ist ein Hotel de Rambouillet im Jahre 1881. Hier ist es, wo Titel, Stellungen, Würden vergeben, zurückgenommen und in die Höhe getrieben werden, hier, wo unter dem Aushängeschild literarischer und künstlerischer Bestrebungen die Schlauen ihr Schäflein scheren; hier ist das Eingangspförtchen zu den Ministerien, das Vorzimmer der Akademieen, die Werkstätte des Erfolges." Diese Worte legt der Dichter dem Unterpräfekten Paul Raymond in den Mund, der seine junge Frau für den Eintritt in den Céranschen Kreis würdig vorzubereiten sich bemüht. Denn auch er gehört zu der grofsen Zahl der Männer, die durch den Einflufs des Salons vorwärtskommen wollen und, „da die Gesellschaft den Mann nach der Frau beurteilt", mufs ihm alles daran liegen, dafs diese keinerlei Anstofs erregt. Wer von den Fachgenossen dieses zuerst 1881 aufgeführte Stück noch nicht kennt, dem sei — besonders der Einleitung wegen — diese Ausgabe empfohlen, auch wenn er sonst nicht daran denkt, sie als Schullektüre zu verwenden. Das Wörterverzeichnis freilich, das Wörter enthält wie absent, absurde, acte, arrivée, art usw., kann er sich schenken. — *Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit de 1813,* für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. Eugène Pariselle. Mit zwei Karten. Die beiden Lothringer sind immer noch nicht aus der Mode gekommen. Die vieledierte Geschichte des Rekruten von anno 1813 erscheint hier in stark gekürzter Form sachkundig kommentiert. —

Digitized by Google

Prosper Mérimée, Colomba, für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Max Kuttner. Der Herausgeber bittet die Manen Mérimées um Verzeihung, dafs er, damit das Werk in einem Semester gelesen werden könne, den Text stark gekürzt habe. Die Anmerkungen, die zum grofsen Teile an den Schauplätzen selbst entstanden oder daselbst nachkontrolliert sind, sind manchmal etwas lang geraten. Schüler lesen allzu lange Anmerkungen selten.

Neusprachliche Reformbibliothek (Herausgeber: B. Hubert und Max Mann). No. 2: *Quatre Nouvelles modernes,* annotées par Bernhard Hubert. Die Anmerkungen sind ebenso wie die Préface, die zugleich eine Art literarischer Einleitung gibt, französisch geschrieben. Da nach Ansicht dieser Neu-Reformer die Anmerkungen auch Worterklärungen in französischer Sprache bringen, damit der Schüler nicht in die Lage kommt, ein zweisprachiges Wörterbuch zu befragen, so liegt es in der Natur der Sache, dafs die 'Annotations' (81 S.) den Text (76 S.) an Umfang überragen. Da die Vorpräparation in der Klasse durch das lebendige Wort des Lehrers erfolgt, sind die meisten der in den Annotations gegebenen Erklärungen für die häusliche Wiederholung des in der Klasse Gehörten bestimmt. Die hier gegebenen Worterklärungen sind teils Umschreibungen, teils Definitionen. Sie sind noch nicht alle gut geraten. Manche Definition könnte genauer, manche Erklärung geschickter sein. Die vier behandelten Novellen sind: 1. Boum-Boum par Jules Claretie, 2. Une Guérison difficile par Ernest Legouvé, 3. La Chèvre de M. Seguin par Alphonse Daudet, 4. Yon & Fincke (Conte breton) par Edouard Laballaie. Die Ausstattung ist vornehm. — 4: *Expédition de Bonaparte en Egypte et en Syrie* par Adolphe Thiers. Annotée par Prof. [sic!] Dr. O. Schulze. Auszug aus der Histoire de la Révolution française. Auf die Herstellung des Textes (78 S.) ist grofse Sorgfalt verwandt. Unter den Worterklärungen sind, da das Buch für die Oberstufe bestimmt ist, viele überflüssig. — 6: *Nouveau Choix de Contes et Nouvelles modernes à l'usage des classes supérieures* par D. Bessé, Professeur à l'Ecole Normale de Versailles. Der 91 Seiten umfassende Text enthält fünf Novellen; 1. Les Mères (Alphonse Daudet), 2. Le Retour (René Bazin), 3. La Première Edition (Jacques Normand), 4. Courage de Femme (Jacques Normand), 5. Anne des Iles (Paul Féval). Wenn Stoffe wie diese in den oberen Klassen gelesen werden, bleibt für die Meisterwerke des 17., 18. und 19. Jahrhunderts keine Zeit.

Bibliothèque française à l'usage des Classes (Wien, Karl Graeser). *Mémoires d'un Collégien par André Laurie. Edition autorisée suivie d'un commentaire et d'un répétiteur* par R.-C. Kukula, Docteur en Philosophie, Professeur au Sophiengymnasium de Vienne. Revue par J. Delâge. Der Inhalt schildert uns ein Semester des französischen Gymnasial- und Pensionswesens mit allen Schülerleiden und -freuden. Die Urteile über das Buch lauten sehr widersprechend. Die meisten Recensenten finden wohl keinen Geschmack an den im Buche vorkommenden

Digitized by Google

etwas dreisten Schülerstreichen. Ein gesondert beiliegendes Heftchen enthält im ersten Teile (1—50) die in französischer Sprache geschriebenen Erklärungen, meist sachlicher Art; einzelne Worterklärungen sind deutsch gegeben. Der zweite Teil bringt einen répétiteur, welcher zuerst im Anschlufs an jedes einzelne Kapitel des Textes Fragen enthält über den Inhalt des Gelesenen, dann auch noch zu jedem Kapitel Exercices de Style, d. h. Themata oder kleine Entwürfe zu Aufsätzen oder Briefen, die sich an den Inhalt eines jeden Kapitels in mehr oder minder freier Form anlehnen. Jüngere Fachgenossen, denen die Verhältnisse des französischen Schullebens noch fremd sind, werden das sorgfältig gearbeitete Buch mit grofsem Interesse lesen.

Englische und französische Schriftsteller der neueren Zeit für Schule und Haus herausgegeben von J. Klapperich (Glogau, Karl Flemming). Einzelne dieser Ausgaben erscheinen in doppelter Form: Ausgabe A mit deutschen, B mit fremdsprachlichen Anmerkungen. Ausstattung sehr gut. No. 8: *Biographies Historiques von Dhombres, Monod, Duruy, Cons, Roche, Wirth, Ferry, Bourdon,* für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Das Wörterbuch zu diesem Bande ist gesondert erschienen. Das Bändchen enthält die Lebensläufe zweiundzwanzig berühmter Franzosen vom fünften bis zum neunzehnten Jahrhundert; die verschiedensten Stände sind vertreten: Könige, Feldherren, Staatsmänner, Gelehrte, Schriftsteller, Erfinder, Entdecker. Die Biographieen sind französischen Jugendschriften entnommen und von dem Herausgeber für die mittleren Klassen bestimmt. Die rein sachlichen Anmerkungen sind knapp gehalten. Dafs 1899 bei der Verteilung Samoas auch England ein Stück erhalten habe (S. 95 zu 76, 30), ist ein Versehen des Kommentators. — 9: *Paris, Histoire — Monuments — Administration,* herausgegeben und erklärt von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Mit 13 Abbildungen, 1 Karte und 1 Plan. Historische Einzelbilder, bestimmt in grofsen Zügen die geschichtliche Entwicklung der Stadt Paris zu veranschaulichen: 25 Kapitel aus etwa 20 Schriftstellern zusammengestellt. Hin und wieder bleibt Erklärungsbedürftiges unbesprochen. — 10: *Scènes et Esquisses de la Vie de Paris.* Mit Einleitung und Anmerkungen bearbeitet von Prof. Dr. K. Sachs. 14 zusammenhanglose Skizzen, 12 von Jean Richepin, 2 von Paul Ginisty, dem Direktor des Odeon-Theaters, Pariser Leben veranschaulichend. Liebliche Stimmungsbilder, wahre Leckerbissen für den Kenner der Hauptstadt und ihrer Sprache. Für Schüler zu hoch. — 11: *Femmes célèbres de France,* für den Schulgebrauch herausgegeben von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Ein Wörterbuch zu diesem Bande ist besonders erschienen. Die verschiedenen Schriftstellern entnommenen Lebensbeschreibungen schildern gleichzeitig Hauptereignisse wichtiger Abschnitte der Geschichte Frankreichs. Für die mittlere Stufe des französischen Unterrichts an Mädchenschulen. Acht Frauen gelangen zur Darstellung: Clotilde, Blanche de Castille et Marguerite de Provence, Jeanne d'Arc, Marguerite de Valois, Marie-

Digitized by Google

Thérèse et Madame de Maintenon, Marie-Antoinette. — 13: *Le Malade Imaginaire, Comédie-Ballet en trois Actes par Molière. Avec une Introduction et des Notes* par F. Lotsch, Elberfeld. Zwar gehört, wie der Herausgeber in der Vorrede sagt, der Malade Imaginaire nicht zu den Meisterwerken Molières. Da dies Werk aber nach Goethes Urteil ein Charakterstück ist und den Dichter auf der Höhe seiner Kunst zeigt, so dürfte es, wegen der geringen Schwierigkeiten, die es bietet, in hervorragendem Mafse zur Einführung in die Molière-Lektüre geeignet sein. Durch Streichung einiger Stellen im Texte, durch die jedoch der Gesamtwirkung des Stückes kein Abbruch getan wird, ist die Ausgabe auch für Mädchenschulen nutzbar gemacht worden. — 15: *Quinze Jours à Paris* par A. Lebrun, für den Schulgebrauch herausgegeben von Dr. Philipp Rofsmann. Mit 10 Abbildungen und 1 Plan von Paris. Erlebnisse eines deutschen Gymnasiasten, der zur Belohnung für das soeben bestandene Abiturientenexamen eine Reise nach Paris machen darf und bei einer ihm und den Seinen seit längerer Zeit bekannten Pariser Familie absteigt. Recht geeignet für Untersekunda zur Einführung in Pariser Verhältnisse. Spannend geschrieben. — 17: *La Bataille de Beaumont* par M. Defourmy, Curé de Beaumont-en-Argonne. Für den Schulgebrauch bearbeitet von H. Bretschneider. Mit einem Kärtchen. Ein glaubwürdiger Augenzeuge der Ereignisse des 30. August 1870, M. Dufourmy, der damalige Pfarrer von Beaumont, berichtet seine Erlebnisse in Briefen an eine Engländerin, die früher in seinem Kirchspiel gewohnt hat.

Auteurs Français Modernes par Prof. [sic!] Dr. Heinrich Saure. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung (Theodor Weicher). Vol I: *La Jeune Sibérienne* par Xavier de Maistre et *l'Examinateur* par Henry Gréville. *La Famille Mourante* par Madame Anaïs de Ségalas. Avec Notices biographiques, notes explicatives et Vocabulaire. — Vol II: *Mademoiselle de Lajolais* par Eugénie Poa et *L'Oeillet Rouge* par Alexandre Dumas. *Le Petit Savoyard* par Alexandre Guiraud. — Vol III: *La Princesse Lilith et Mademoiselle de Montcernay* par Jules Lemaitre et *Picciola* par Xavier B. Saintine. *Moïse sur le Nil et l'Enfant* par Victor Hugo. — Vol IV: *Le Roman d'un brave homme* par Edmond About et *la Veillée de Vincennes* par Alfred de Vigny. *Lettre d'un Mobile breton et Une Rencontre* par François Coppée. — Vol V: *Le Chant du Cygne et la Grenadière* par Honoré de Balzac. *Le Lac et l'Automne* par Alphonse de Lamartine. — Vol VI: *Jeanne d'Arc et Graziella* par Alphonse de Lamartine. *Mort de Jeanne d'Arc* par Casimir Delavigne. Jedes der geschmackvoll ausgestatteten in Ganzleinen gebundenen sechs Bändchen enthält eine oder mehrere Prosaschriften und zum Schlufs ein oder zwei Gedichte. Die Bändchen eignen sich alle zur Privatlektüre, einzelne auch für den Schulgebrauch. Jedem Bändchen ist ein 'Vocabulaire' beigegeben, das vorzugsweise Worterklärungen, und diese so reichlich, gibt, das ein weiteres Aufschlagen eines Wörterbuches wohl erübrigt.

Digitized by Google

En Terre Sainte par Léon Paul. Nach des Verf.s Journal de voyage für den Schulgebrauch bearbeitet von H. Michaelis. 2. Auflage. Die Reise, welche der Verf. im Jahre 1864 im Morgenlande machte, führt uns nach Alexandrien, Kairo, Jaffa, Jerusalem, Bethlehem, Sichem, Samaria, Tiberias, Damaskus. Die von dem Verf. selbstverständlich ziemlich häufig erwähnten Erzählungen der heiligen Schrift und die von ihm angezogenen Bibelstellen gibt der Herausgeber unter dem Texte als Fufsnoten in extenso, nicht zwar in der etwas ältlichen Sprache der in Frankreich üblichen Bibelübersetzung, sondern nach einer von Paul Passy, dem Herausgeber des Maître phonétique besorgten neumodischen Bearbeitung, in welcher dieser, weil in der modernen Umgangssprache das passé défini selten sei, diese Zeitform durch das passé indéfini ersetzt hat. Durch Beifügung dieser Religionsgeschichten glaubt der Herausgeber den Forderungen einer möglichst innigen Konzentration der verschiedenen Unterrichtszweige entsprochen zu haben. Es scheint fraglich, ob ein derartiger Lektürestoff innerhalb der Schule viele Liebhaber findet.

5. Anschauungsmittel, Vokabularien, Sprechübungen.

Hochwillkommen für den französischen Unterricht ist ein neu erschienenes kartographisches Hilfsmittel: *Carte de France, d'après la carte murale de Sydow-Habenicht adaptée à l'enseignement du français* par Dr. [sic!] Georg Reichel, Gotha, Justus Perthes, sine anno, 1,60 × 1,40. Eine ausgezeichnete Wandkarte von Frankreich mit französischer Namengebung, gut verwendbar bei der Lektüre historischer Schriften, sowie auch zu Sprechübungen über die Geographie Frankreichs. Erwünscht wäre freilich, dafs die Karte nicht nach Greenwich, sondern nach Paris orientiert wäre. In Erwägung zu ziehen ist auch, ob nicht noch mehr Ortschaften, solche, die in der französischen Geschichte und Literatur eine Rolle spielen, aufgenommen werden können. Zu denken wäre dabei an Orte wie Ivry, Bretigny, Plessis-les-Tours, Voullon, Bouvines, Corbie, Testry, La Rothière u. a. Der Druck dieser Orte müfste allerdings klein und dünn sein, damit die jetzt vorhandene plastische Klarheit nicht beeinträchtigt wird. Die Geschichtskarte von Mitteleuropa von Boettcher-Freytag (Leipzig, Wagner & Debes) bringt auch für Frankreich weit mehr Ortschaftsnamen als die Reichelsche. — Von den *Übungen für die französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln* von L. Durand und M. Delanghe haben acht Hefte eine neue Auflage erlebt (der Frühling, der Sommer, der Herbst, der Winter, die Stadt, der Wald, das Hochgebirge, der Bauernhof), ein Beweis für die Beliebtheit, deren sich die Verwendung der Hölzelbilder zu französischen Sprechübungen immer noch erfreut. Die von den Verfassern gebrachten Erklärungen sind recht ausführlich, teilweise zu langatmig. Überhaupt scheint es dem Berichterstatter, dafs die Verwendung von Anschauungsbildern in dem Umfange, den sie neuerdings angenommen hat, und mit den jetzt üblichen Bildern bald eine Einschränkung erfahren mufs. — Neu ist das *Vokabular zu den Hölzelschen Jahreszeitenbildern.*

Digitized by Google

2. Teil Französisch, zusammengestellt von Dr. Ewald Goerlich, Oberlehrer am Gymnasium in Dortmund. Ein handliches Heftchen, der Stoff ist gekürzt und übersichtlich geordnet. — Der Sicherlegung eines nicht zu umfangreichen französischen Wortschatzes dient das gut gearbeitete *Hilfsbüchlein für den Gebrauch des Französischen als Unterrichtssprache. Französische Wörter und Redensarten für die Hand des Schülers zusammengestellt* von A. Kanzler, Professor am Grofsh. Gymnasium Tauberbischofsheim. Es umfafst fünf Abschnitte: 1. Vorübungen, 2. Grammatik, 3. Unterricht, 4. Schulzucht, 5. Lehrer, Schüler, Schule. Einzelne sachliche Erklärungen in französischer Sprache stehen am Fufse der Seiten. — Gleichem Zwecke dient das für die Klassen Sexta bis Untersekunda bestimmte *Petit Vocabulaire* — Französisch-deutsche Wörtersammlung geordnet nach Bildern aus Natur- und Menschenleben und verteilt auf die Klassen Sexta bis Untersekunda, nebst einem Anhang: Die Stammformen der unregelmäfsigen Verben von Dr. K. Engelke, Oberlehrer an der Oberrealschule zu Flensburg. Nach der Absicht des Verf.s soll das Vokabular denjenigen Sprechübungen zu grunde gelegt werden, die sich nach den Lehrplänen über die regelmäfsigen Vorgänge und Verhältnisse des täglichen Lebens zu erstrecken haben. Die Satzform ist mit wenigen Ausnahmen vermieden, damit die Selbsttätigkeit des Schülers, die Freiheit des Lehrers, die Frische des Lehrbetriebes nicht beeinträchtigt und ein rein mechanisches Wissen verhindert werde. Hiergegen könnte geltend gemacht werden, dafs Vokabeln sich am natürlichsten und leichtesten am Satzganzen oder an Satzteilen lernen lassen und dafs die Verhinderung eines rein mechanischen Festhaltens, sowie die Flüssigmachung und Flüssighaltung eines Wortschatzes Sache des didaktischen Taktes ist. Die Wörtersammlung ist übersichtlich angelegt. Auf Sexta entfallen 218 Wörter (Klassenzimmer, Schulsachen, Schulhaus, allgemeine Bemerkungen in der Stunde, Alter, Familie; auf Quinta 203 (Garten, Körperteile, Kleidung); auf Quarta 216 (Dorf, Feld, Wiese, Weinberg, Mühle, Jahreszeiten, Winterbelustigungen); auf Untertertia 312 (Gebirge, Wald, Haus); auf Obertertia 312 (Stadt, Flufs, Meer, Datum, Festtage); auf Untersekunda 266 (Reise, Post, Wetter, Gesundheit). — Für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten ist bestimmt das *Französisch-deutsche Vokabular* von Georg Stier, mit einem Plan von Paris. Zu einzelnen Wörtern sind hinten (S. 103—120) in einem besonderen Anhange sachliche „Erklärungen“ gegeben, auf die im Texte mit einer Zahl hingewiesen wird. Das Stiersche Vokabular ist viel umfassender als das von Engelke; in dem letzteren stehen das Französische und das Deutsche in 2 Kolumnen neben einander, so dafs nach Belieben bald die eine, bald die andere Reihe verdeckt werden kann. — Viel umfangreicher als die soeben besprochenen Wörtersammlungen ist K. Meurers *Sachlich geordnetes Französisches Vokabularium* mit Phraseologie und Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens. Anleitung zum französisch Sprechen. Die 3., jetzt vorliegende Auflage ist, abgesehen davon, dafs noch manchen Wörtern die Aussprache-

Digitized by Google

bezeichnung beigefügt, und dafs überall die neue Rechtschreibung angewandt wurde, ein unveränderter Abdruck der zweiten. „Sprechübungen" finden sich im zweiten Teil (141—177), und zwar A: leichtere Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens, über Erdkunde, Naturlehre und Geschichte (141—153), und B: Die gebräuchlichsten Ausdrücke und Redewendungen der Umgangssprache für ausgedehntere Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens und Verkehrs (153 bis 177). — In 3. vermehrter, von Dr. Georg Buchner, Kgl. Reallehrer, besorgter Auflage ist erschienen das *Französische Vokabularium auf etymologischer Grundlage mit einem Anhange für Mittelschulen und zum Privatgebrauch* von Dr. Anton Rauschmaier, Kgl. Gymnasiallehrer. Die Etymologie tritt nur bescheiden hervor, doch enthält es neben augenfälligen lateinischen Etymologieen, die dem Latein lernenden Schüler keine Schwierigkeiten bieten, vereinzelt auch altfranzösische oder gotische Formen, z. B. haïr = afr. hadir, got. hatan, ahd. hazan; — chagrin = venet. zagrin; — regretter = got. grêtan weinen; — l'orgueil = ahd. urguoli Stolz. Für die Schule ist dies verkehrt. Die Vokabeln sind systematisch in Gruppen geordnet. Auf der linken Seite stehen die wichtigsten Vokabeln, in 2 Kolumnen zum Selbstabhören eingerichtet; auf der Gegenseite die nächstwichtigen nebst den dazu gehörigen Redensarten, passenden Musterbeispielen oder Bemerkungen aus der Synonymik; endlich am Schlusse jeder Gruppe die sonst etwa wissenswerten Wörter. Ein Anhang bringt dann noch (von S. 99—110) folgende Abschnitte: 1. Geschichte der französischen Sprache; 2. Zur Etymologie der französischen Sprache; 3. Geschlecht; 4. Orthographisches; 5. Die wichtigsten Homonymen; 6. Die wichtigsten Synonymen; 7. Übersicht über die Geschichte der französischen Literatur. — Ein sehr reichhaltiges und brauchbares Schülernotizbuch ist Engelkes *Cahier de Notes. Stilistisches Hilfs- und Merkbuch des Französischen, für Schüler der Oberklassen, eingerichtet zur Aufnahme von weiteren im Unterricht gewonnenen sprachlichen Beobachtungen und idiomatischen Ausdrücken.* Es zerfällt in folgende Abschnitte: 1. Préceptes de style; 2. Synonymes; 3. Homonymes; 4. Mots français qui se confondent facilement; 5. Mots allemands que l'on est enclin à confondre (schwören, beschwören, verschwören) — à acceptions différents (Band = ruban, bandeau, lieu, volume etc.); 6. Remarques grammaticales; 7. notes étymologiques; 8. dates tirées de l'histoire de France; 9. locutions. Das Heft ist auf Schreibpapier gedruckt; am Ende eines jeden Abschnittes sind mehrere Seiten oder Blätter frei geblieben zur Nachtragung neuer Ausdrücke durch den Schüler. Die Anweisungen über die Abfassung von Briefen (formules du style épistolaire) könnten etwas ausführlicher sein. — Ein längst bekanntes Hilfsbuch, welches Materialien bietet zu Sprechübungen, die ein isolierendes Vokabular ersetzen, ist Wershovens *Frankreich, Realienbuch für den französischen Unterricht,* das in 3., verbesserter Auflage vorliegt. — Für Sprechübungen über Vorgänge und Verhältnisse des wirklichen Lebens hat derselbe Verf. ein besonderes

Digitized by Google

Büchelchen erscheinen lassen: *Conversations françaises. Stoffe und Vokabular zu französischen Sprechübungen.* Nach den Forderungen der neuen Lehrpläne bearbeitet von Prof. Dr. F. J. Wershoven. Das Buch hat 25 Abschnitte: 1. L'année. Les mois. Les jours; 2. Quelle heure est-il? 3. Les saisons. Quel temps fait-il? 4. Le corps de l'homme; 5. Vêtements, usw. Grofse Ähnlichkeiten im Wortlaut und Gedankengang, die ein Recensent zwischen diesen Conversations und Krons Petit Parisien aufweist (Neuphilolog. Centralblatt 1902, 305), erklärt Wershoven damit, dafs der Text seiner Conversations zum gröfsten Teil französischen Originalen entnommen sei, und dafs im übrigen seine conversations nichts anderes seien als ein erweiterter Sonderauszug aus einem seiner früheren Bücher, dem „Hilfsbuch für den französischen Unterricht", das bereits 1885, also zehn Jahre vor Krons Petit Parisien, erschienen sei (Neuphilologisches Centralbl. 1902, S. 340 und SwS. XIX,468). — Das im vorigen Jahresbericht besprochene Buch von K. Heine, *Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung,* Ausgabe B, liegt jetzt in 3. Auflage vor. — Ein treffliches Hilfsmittel für neusprachliche Lehrer, das nach dem Vorwort der 2. Auflage auch als Schulbuch benutzt wird, ist *La Clef de la Conversation française* par Louis Lagarde. — Nicht zu empfehlen ist Marheinke, *La Classe en français.* Der Inhalt mit seinen salbungsvollen Standpauken an ungezogene Schüler wirkt oft geradezu erheiternd; das Französisch erinnert zuweilen an das bekannte English as she is spoke.

6. Literatur- und Sprachgeschichte.

Die neue Sammlung 'Lehmanns Volkshochschule' wird glückverheifsend eröffnet durch ein nach Form und Inhalt frisch und anregend geschriebenes Büchelchen, das eine im ganzen trefflich gelungene Darstellung der französischen Literaturgeschichte bringt: *Die Entwickelungsgeschichte der französischen Literatur bis 1901,* gemeinverständlich dargestellt von Dr. Ernst Dannheifser. — *Breitingers Grundzüge der französischen Literatur- und Sprachgeschichte* waren früher ein beliebtes Buch; nicht sonderlich tief gehend, aber einfach geschrieben, mit französischen Anmerkungen versehen und als Übungsbuch zum Übersetzen ins Französische eingerichtet, ganz wie der alte Kreissig in den ersten fünf Auflagen. Jetzt ist es in achter Auflage erschienen, neu bearbeitet, berichtigt und ergänzt von Dr. E. Leitsmann, Gymnasialoberlehrer zu St. Thomas in Leipzig. Auch in dieser Neubearbeitung bewahren die Grundzüge den Charakter eines Übungsbuches zum Übersetzen. Zweierlei hat der neue Herausgeber bei der Umarbeitung des Buches berücksichtigt: zunächst den Wunsch der Verlagsbuchhandlung, dafs dem Buche tunlichst sein Geist gewahrt und der Umfang nicht wesentlich vermehrt werde; dann die Wünsche von Fachgenossen, welche das besonders für den Unterricht Hauptsächliche betont, das Nebensächliche dagegen weggelassen wissen wollten. Der Bearbeiter hat seine Aufgabe in nicht ungeschickter Weise gelöst. Dabei

Digitized by Google

ist die Geschichte des 19. Jahrhunderts von ihm im wesentlichen neu gestaltet und bis zur Gegenwart ergänzt worden. Der neue Herausgeber gibt sich der Hoffnung hin, dafs das Buch nach wie vor von Studenten benutzt und durchgearbeitet werden wird, was nur zu empfehlen ist; auch für die Schule, meint er, könne es verwandt werden zu mündlichen und schriftlichen Übersetzungsübungen, sowie als Grundlage zu Sprechübungen. Für derartig ausgedehnte Übersetzungsübungen ist aber auf der Schule keine Zeit mehr, und Sprechübungen schliefsen sich besser an einen in der Fremdsprache geschriebenen Text an. — *Précis de la Littérature française* par Mlle Bertha Schmidt. Schon der Schlufssatz des Vorwortes „Puisse-t-il [ce Précis], sous la bénédiction de Dieu, rendre l'étude plus facile et plus attrayante à notre chère jeunesse allemande!“ deuten den religiösen Standpunkt der Verfasserin an. Es ist ein streng katholisch gehaltener Literaturabrifs. Nachdem auf den ersten 25 Seiten das moyen âge, d. h. die Zeit vor Ludwig XIV. behandelt worden ist, wird von da ab (bis Seite 123) eine übersichtliche Darstellung der französischen Literaturgeschichte bis auf unsere Tage gegeben. Von Voltaire heifst es auf S. 55: „en 1758 il partit pour Berlin, où Frédéric II le défraya royalement et lui donna, avec la clef d'or de chambellan, 20 000 livres de pension, sans aufre charge que de corriger les vers français du roi et d'égayer les trop libres soupers de Potsdam“. Auf Seite 53 wird von Condillac gesagt, er sei précepteur du fils de Frédéric II de Prusse gewesen. Ein dem Buche beigegebenes 'Appendice' (124—160) enthält eine 'analyse des pièces principales de Corneille, Racine, Molière, Voltaire, Victor Hugo, Edmond Rostand'. — *Le Théâtre classique français.* Für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen von Prof. Dr. Heinrich Saure. Erster Teil. Zweite verbesserte Auflage: Das Buch enthält Dramen von Corneille, Racine, Molière, Voltaire in stark gekürzter Form mit kurzer Inhaltsangabe der ausgelassenen Abschnitte der Stücke in französischer Sprache. Es erinnert an den bekannten und trotz mancher Mängel immer noch sehr benutzten Manuel von Ploetz. Der Compilator wendet sich an diejenigen Fachgenossen, welche der Ansicht sind, dafs eine halbjährige Beschäftigung mit einem einzigen dieser Dramen, die fast ausnahmslos voll sind von zahlreichen und vielfach langatmigen Wechselreden, nicht nur auf die Schüler, sondern auch auf die Lehrer ermüdend wirkt. Nichts aber sei eine schlimmere Zeitvergeudung für die Schule als Lektürestunden, welche eine innerliche Langeweile hervorrufen und nicht den Reiz zum Weiterlesen in sich tragen. Auch sei die Bekanntschaft mit einer gröfseren Zahl von Dramen, die durch Lesung derselben in verkürzter Form leicht zu gewinnen sei, für die Schule geistbildender als die Lektüre einiger weniger Dramen in unverkürzter Form. Dieser Gesichtspunkt wird nicht allseitige Zustimmung finden; das Lesen einer gewissen Zahl ganzer Dramen in unverkürzter Form ist unbedingt notwendig, daneben empfiehlt sich allerdings die Bekanntmachung mit dem Inhalte und einigen Hauptstellen einer gröfseren Zahl von Stücken. —

Digitized by Google

Beiträge zur Kenntnis des Einflusses Senecas auf die in der Zeit von 1552 bis 1562 erschienenen französischen Tragödien von Dr. Karl Böhm. Die französischen Dramatiker der Renaissance haben sich den Römer Seneca weit mehr als die Griechen Aeschylus, Sophokles und Euripides zum Muster genommen. Inwieweit sich dieses Abhängigkeitsverhältnis der zwischen 1552 und 1562 entstandenen französischen Tragödien hinsichtlich der Konstruktion und der Komposition feststellen läfst, hat der Verfasser in diesem ersten Teile seiner Arbeit (ein zweiter Teil wird das Abhängigkeitsverhältnis hinsichtlich des Inhalts behandeln) in methodischer Weise nachzuweisen gesucht. Er hat sich bei dieser Untersuchung im wesentlichen leiten lassen von der durch R. Fischer in seiner Arbeit 'Zur Kunstentwickelung der englischen Tragödie' (Strafsburg 1893) angewandten Methode. Für sechs von ihm eingehend untersuchte Stücke erweist sich ihm eine so nahestehende Abhängigkeit, dafs er sie geradezu als Kopieen Senecas zu bezeichnen vorschlägt. Hoffentlich wird der in Aussicht gestellte zweite Teil dieser sehr fleifsigen Arbeit noch ergebnisreichere Resultate zeitigen. — *Canadian French. The Language and Literature of the Past Decade 1890—1900 with a Retrospect of the Causes that have produced them* by J. Geddes, Jr., Ph. D., Professor of Romance Languages in Boston University. [Sonderabdruck aus dem Kritischen Jahresbericht über die Fortschritte der Romanischen Philologie, herausgegeben von Karl Vollmöller, Bd. V, Heft 2]. In dem weiten Gebiete der Dominion of Canada, die vor dem Ankauf von Alaska gröfser war als die Gesamtausdehnung der Vereinigten Staaten von Nordamerika, wohnen Engländer, Franzosen, Iren, Schotten, Holländer und Deutsche friedlich neben einander. Das Gefühl der Feindschaft, das Jahrhunderte lang den französischen Teil der Bevölkerung besonders von dem englischen trennte, ist geschwunden seit den Tagen der Konföderation i. J. 1867, und die bis dahin von den kanadischen Franzosen erhobenen Ansprüche auf Autonomie sind verstummt. Ihre Sprache dauert fort, auch ihre Literatur bleibt nicht ohne Blüten. Neben einer Reihe von Schriftstellern, wie Le Moine, Bender, Sulte, Fréchette, Jean-Charles Taché, Dionne, die in beiden Sprachen, französisch und englisch, aufgetreten sind, gibt es immer noch solche, die nur in der Sprache ihrer Väter, d. h. französisch schreiben. Nachdem vor einiger Zeit schon Professor Sheldon von der Harvard University in Cambridge, Mass. durch phonetische Feststellung der Lautung von 137 französischen Wörtern nach der Aussprache zweier in Waterville, Maine wohnenden kanadischen Franzosen die Aufmerksamkeit der Gelehrten auf die eigenartige Entwicklung dieses französischen Sprachgebietes gelenkt hatte, bringt jetzt Prof. Geddes aus Boston eine eingehende Darstellung der französischen Sprache und Literatur in Canada, so wie er sie in den Jahren 1890—1900 vorgefunden hat. Seine Arbeit bietet eine Fülle von Material, das anregend wirken dürfte.

Digitized by Google

7. Synonymik.

Die für den Gebrauch an höheren Schulen notwendigen französischen Synonyma. Teil I. Von Prof. Dr. Wagner. Beigabe zum Jahresbericht des Fürstl. Gymnasiums zu Arnstadt. 1902. Der Verf. schliefst sich K. Meurer an, der in seiner Französischen Synonymik die Lehre von den Synonymen einen der Grundpfeiler jeder Spracherlernung nennt und den Satz aufstellt: „ohne Kenntnis der Synonymik keine gediegene Kenntnis einer Sprache". Er gibt sich dabei der Hoffnung hin, dafs auch die nicht-preufsischen Gymnasien bald dem Beispiele Preufsens folgen werden, in Prima für Französisch eine dritte Stunde einzurichten, wodurch dann auch Zeit gewonnen würde, die Synonymik als eigenen Zweig in den Unterricht hereinzuziehen. Nach seinen Vorbemerkungen zur Synonymik (Seite 1—11), gibt er (von Seite 11—26) die verschiedenen französischen Entsprechungen von 46 deutschen Ausdrücken, die alle nur den Buchstaben 'A' behandeln: abdanken, Abend, Abgrund, Abneigung, abschaffen usw. bis zum Worte 'Auswanderer'. Gelegentlich zieht er das lateinische Etymon einzelner Ausdrücke zur Hilfe, schliefst jedoch vulgärlateinische und altfranzösische Formen grundsätzlich aus.

8. Stil.

Seinen im vorigen Jahresbericht besprochenen Exercices de style hat F. Lotsch ein Büchelchen nachfolgen lassen, das den Titel trägt: *Ce que l'on doit savoir du style français. Principes de composition et de style.* Bernard Bouvier in Genf, der in MhS. II, 358 die Schrift eingehend in der ihm eigenartigen geistreichen Weise bespricht, weist nach, dafs, wie bereits Dr. Lippold in seinen 'Bemerkungen zu Buffons Discours sur le style' (Zwickau 1887) gezeigt hat, der bekannte Ausspruch Buffons (Le style est l'ordre et le mouvement dans les pensées, oder vielmehr richtiger: Le style n'est que l'ordre et le mouvement qu'on met dans ses pensées), ein Ausspruch, den Lotsch als regierendes Prinzip seiner ganzen Ausführung zu grunde legt, heutzutage längst nicht mehr mafsgebend ist. Alle diejenigen, die sich eine klare Vorstellung machen wollen von dem ce qu'il faut savoir du style, weist Bouvier hin auf die Conseils sur l'art d'écrire von Gustave Lanson (Paris, Hachette 1890). Als ein Muster der Methode, wie ein Literarhistoriker die Darstellungsmittel eines Schriftstellers von dem geistigen Zentrum, von der „Conception des geistigen Inhalts" aus beobachten und darstellen sollte, empfiehlt Bouvier das geistreich geschriebene Buch Taines: La Fontaine et ses Fables.

9. Übungsbücher.

In dritter Auflage, deren Korrektur B. Klatt besorgt hat, sind erschienen: *Französische Exercitien und Extemporalien. Übungsstoff in Sätzen und zusammenhängenden Stücken zu Teil II, Ausgabe B der Fran-*

Digitized by Google

zösischen Schulgrammatik von Albert Benecke. Sätze wie die drei ersten des zweiten Stückes: „1. Die Frömmigkeit ist die Quelle des Mitleids. 2. Die Schlangen werfen von Zeit zu Zeit ihre alte Haut ab. 3. Das Wasser dieses Teiches ist schlammig" lassen das Buch als der guten alten Zeit angehörig erscheinen. Als das Buch 1891 zum ersten Male erschien, erregte der Gedanke, Sprechübungen auch an deutsche Sätze anzuschliefsen, noch keinen Anstofs. Der Verf. sagte damals (p. IV) ausdrücklich: „Wie in meinen übrigen französischen Lehrbüchern, ist auch in diesen Exercitien und Extemporalien bei der Auswahl der Sätze hervorragende Rücksicht auf die Umgangssprache, auf Wörter und Wendung des täglichen Lebens genommen worden, so dafs Sprechübungen sich leicht daran anknüpfen lassen". — Ganz anders modern mutet an das *Übungsbuch zur französischen Syntax*, Oberstufe. Von W. Duschinsky, k. k. Professor an der Staats-Oberrealschule im VII. Bezirke Wiens. Es ist der dritte Teil des von Weizenböck bearbeiteten Lehrbuchs der französischen Sprache. Das Übungsbuch der Oberstufe ist eigenartig angelegt. Es enthält 62 Nummern. Den Anfang einer jeden Nummer bildet ein kurzes französisches Lesestück, das in den sich daran schliefsenden Übungen sprachlich und inhaltlich verarbeitet wird. Die Übungen sind meistens vierfach: 1. Style en action, 2. Conversation, 3. Exercice oder Leçon de chose oder Grammaire oder Phrases détachées, 4. Thème, Übersetzung aus dem Deutschen; hierbei werden bestimmte Paragraphen der Grammatik mitverarbeitet. Die Schüler werden auf diese Weise gut vorbereitet auf einen freieren mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Allerdings müfste die nebenher gehende Schriftstellerlektüre sehr eingeschränkt werden.

Wer Zeit hat, noch auf der Oberstufe aus dem Deutschen ins Französische übersetzen zu lassen, und sich der Mühe überheben will, derartige Übungsstücke durch Selbstanfertigung dem Lektürestoff der Klasse anzuschliefsen und dem Standpunkte seiner Schüler anzupassen, der findet mannigfaltigen Stoff sowohl zu zusammenhängenden Stücken wie zu Einselsätzen in den *Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische*, mit einem Anhange, enthaltend Repetitionsstoff aus den Absolutorialaufgaben, zusammengestellt von J. Bauer, Th. Link und A. Ullrich.

Zur *Französischen Sprachschule* von R. Strafsberger ist ein *Schlüssel* erschienen.

10. Wörterbücher.

Ein längst bewährtes lexikographisches Hilfsmittel ist den Bedürfnissen der Neuzeit entsprechend umgearbeitet worden: *Taschenwörterbuch der französischen und deutschen Sprache*, mit Angabe der Aussprache nach dem phonetischen System der Methode Toussaint-Langenscheidt zusammengestellt von Prof. Dr. Césaire Villatte. Zweite Bearbeitung 1902. Aus dem kleinen, stellenweise besser als ein grofses Wörterbuch orientierenden Notwörterbuch ist nach der Neubearbeitung, bei der nach Villattes Tode Professor E. Schmitt-Friedenau hilfreiche Hand geleistet hat, ein Taschen-

Digitized by Google

wörterbuch geworden. Es hat an Umfang zugenommen, ist aber immer noch handlich geblieben. Die früheren Artikel sind ergänzt, und viele neue Ausdrücke, die das Leben der letzten zwanzig Jahre auf dem Gebiete der Elektrotechnik, des Sports, des Automobilwesens usw. gezeitigt hat, haben Aufnahme gefunden. Wir zweifeln nicht, dafs das so zeitgemäfs erneuerte Taschenwörterbuch auf Reisen wie in der Studierstube sich als ein ebenso zuverlässiger und ausreichender Ratgeber bewähren wird wie das alte Notwörterbuch. Der Druck ist trotz seiner Kleinheit gut leserlich, die Ausstattung fein. Es fehlt Freilauf(rad) = (bicyclette à) roue libre. — Von dem im Jb. bereits mehrfach besprochenen, von Dr. Clemens Klöpper herausgegebenen *Französischen Real-Lexikon* liegen die Lieferungen 28, 29, 30 vor. Mit der 30. Lieferung ist der III. Band (der Schlufsband) des Französichen Real-Lexikons (Nevek-Zythogale mit 3 Anhängen) nunmehr abgeschlossen. Wünschenswert wäre, dafs ein Ergänzungsheft noch Nachträge, Berichtigungen, sowie die Namen der Verfasser der einzelnen Artikel brächte.

11. Schülerzeitschriften.

Das im vorigen Jb. besprochene English-Journal-Français, Französisch-Englisches Lern- und Übungsblatt, hat mit dem 11. Jahrgang einen neuen Redakteur, Dr. H. P. Junker erhalten, der es, soweit sich bis jetzt urteilen läfst, durchaus versteht, diese Schülerzeitschrift wie bisher mit anregendem und gediegenem Inhalt auszustatten.

III. Englisch.

(s. Vorwort.)

Digitized by Google

X.

Geschichte

P. Pomtow.

I. Allgemeiner Teil.

1. Allgemeine Methodik.

A. Die Lage des Faches.

O. Jäger hat in seinem Gutachten zur Pfingstkonferenz von 1900 treffend ausgesprochen, dafs das dringendste Bedürfnis des Geschichtsunterrichts heutzutage „die Sichtung des Stoffes“ sei. Und wenn er dem beifügt „ein Problem, das noch im Stadium der Diskussion und noch nicht reif für eine Ministerialverfügung ist“, so hat er doppelt recht. Denn jedes Jahr — und dieses Berichtsjahr noch mehr wie andere — liefert in reichlichster Weise Beispiele der Diskussion, aber von einer zunehmenden Reife des Problems ist noch wenig zu spüren. Am wenigsten von einer Einschränkung des Stoffes! Nicht nur die offiziellen Vermehrungen — Hellenistische Ausblicke, Kaisergeschichte, Geographische Repetitionen, Fortführung bis 1900 — kommen da in Frage; auch wer sonst mit Reformvorschlägen hervortritt, und das sind nicht wenige (s. unten S. 3 ff.), befürwortet Einschränkungen auf diesem oder jenem Gebiet immer nur, um auf anderen doppelte und dreifache Belastung zu befürworten. Es gibt fast kein Jahrhundert und kein Spezialgebiet des geschichtlichen Lebens, das nicht energische Fürsprecher und ebenso energische Feinde hätte. Selbst geistig nahestehende Persönlichkeiten zeigen oft den krassesten Gegensatz (vgl. Jb. XVI, 3) in dem, was sie empfehlen oder verwerfen. Und nirgend findet sich eine entschiedene Überlegenheit der Gesichtspunkte.

Es kann wohl nicht anders sein. Eine wirkliche Einigung über den auszuwählenden Geschichtsstoff liefse sich nur auf Grund einer anerkannten Weltanschauung erzielen. Nur eine solche vermöchte über Wert und Unwert der verschiedenen geschichtlichen Zeiten und Seiten ein entschiedenes und entscheidendes Urteil zu fällen. Noch aber ist dazu

Digitized by Google

keine Aussicht. Ja selbst von einem rein äufserlichen Ausgleich zwischen der humanistisch-ästhetisch-aristokratischen und der realistisch-utilitarisch-sozialen Bildungsrichtung innerhalb unseres Erziehungswesens sind wir noch fern. Im Gegenteil scheinen — mindestens auf dem historischen Felde — sich die Gegensätze weiter zu verschärfen. Das Schlagwort von der Gleichwertigkeit beider Bildungsarten hat nicht verfehlen können, die Eifersucht und damit die Ansprüche in beiden Lagern zu steigern. Und es ist nur eine natürliche Folge davon, dafs die an sich parteilosen Mittelfächer, zumal die Geschichte samt der ihr eng verbundenen Geographie, von beiden Seiten zur Heeresfolge entboten werden. Sie sind einigermafsen in der mifslichen Lage von Kleinstaaten beim Kampf zweier benachbarter Grofsmächte. Und leider scheint man noch weit davon entfernt, ihnen die wünschenswerte Neutralität zu garantieren. Im Gegenteil sie sollen zur Teilnahme gezwungen werden; ihre Selbständigkeit ist aufs ernsteste bedroht. Und zwar zunächst von humanistischer Seite.

Auf der Jahresversammlung des Gymnasialvereins zu Bonn am 21. Mai hielt P. Cauer einen durchschlagenden Vortrag *Über die Stellung des geographischen Unterrichts am Gymnasium, besonders sein Verhältnis zum geschichtlichen.* Die erdkundlichen Wiederholungen auf der Oberstufe (3×12 Stunden) sollen dem Geschichtsunterricht immanent sein und auf den Gymnasien ganz wesentlich auf der Geographie von Alt-Griechenland und Alt-Italien fufsen, — dies die praktische Grundlage von Cauers Vorschlägen, welche im einzelnen nicht nur mit allerhand feinen sachlichen Vorschlägen und Bemerkungen verbrämt waren, sondern auch mit sieben Thesen, die im wesentlichen Annahme fanden, und die Herrschaft der klassischen Philologie über Geschichte und Geographie am humanistischen Gymnasium offen proklamierten. Geschichte und Erdkunde haben an den realistischen Anstalten — so die These 2 — eine andere, selbständigere Stellung als an den Gymnasien; hier „ist für sie nur Platz zu einer helfenden, also sekundären Rolle". Dieser letztere wurde (Antrag Aly) in der Beschlufsfassung zwar auf die Geographie beschränkt. Aber diese Beschränkung ist durch die unveränderte Annahme der These 5: „Der eigentliche Boden, aus dem die geographische so gut wie die geschichtliche Bildung Nahrung zieht, ist für das Gymnasium das klassische Altertum" im Grunde gänzlich hinfällig geworden. Und es ist nur folgerichtig, wenn danach übereinstimmend mit These 7 die Herstellung des früheren zweijährigen Kursus in alter Geschichte für die Oberstufe des Gymnasiums von der Versammlung gefordert wurde, wenn schon mit der geringen Änderung „es ist dringend zu wünschen" (Antrag Hartwig) statt „es ist dringend notwendig". Die von Kreutzer-Cöln geführte Opposition blieb trotz aller Schneidigkeit wirkungslos. Eine erdrückende Mehrheit namhaftester Schulmänner (Kuthe-Parchim, Hartwig-Frankfurt a. M., Uhlig, Martens-Elberfeld, Aly, Müller-Blankenburg u. a. m.) traten ausdrücklich für die These ein. O. Jäger hielt sich zurück, insofern er den gegen-

Digitized by Google

wärtigen Zustand für notwendig und unabänderlich erklärte, ohne seine persönlichen Sympathieen für den früheren zu verhehlen. Eine Selbstverleugnung, die gerade auf dem Felde der öffentlichen Erziehung wohl noch allzu selten ist! Merkwürdigerweise hat auch die Versammlung von Reformschulmännern in Cassel (17./19. Novbr. 1901) den Notstand der alten Geschichte so stark bewertet, dafs sie für dieselbe in O III eine besondere Lehrstunde „zugleich als Vorbereitung für die Lektüre der folgenden Klassen" verlangt. Und selbst für die Berliner Realschulen wird von Markgraf-Berlin eine dritte Geschichtsstunde in der IV gefordert; „dafs ein Bedürfnis vorliegt, wird keiner leugnen, der diesen gegenwärtig recht unerquicklichen Unterricht jemals gegeben hat". Nimmt man dazu, was das Vorjahr (vgl. Jb. XVI, 8 ff.) an Notrufen und Versuchen zur Abhilfe gebracht hat, nimmt man dazu, dafs selbst Kreutzer-Cöln den Rückgang der Primaner-Kenntnisse in der alten Geschichte zugesteht und Abhilfe für nötig erklärt — so wird man kaum leugnen können, dafs das Bewufstsein eines Mifsstandes allgemein und anerkannt sei.

Auch die literarische Fehde, die Marcks-Cöln und Kreutzer gegen P. Cauer in der MhS. eröffnet haben (Marcks, *Zur Abwehr gegen überhumanistische Regungen. Zum Geschichtsunterricht am Gymnasium;* Kreutzer, *Ebenfalls zur Abwehr gegen überhumanistische Regungen. Über die Aufgabe der Geographie am Gymnasium)* hat dieses Bewufstsein eines Misstandes schwerlich zu beseitigen vermocht. Teilweis auch deshalb, weil beide — Marcks wohl noch mehr wie Kreutzer — auf innere Gründe im wesentlichen verzichtet haben und sich begnügten, die äufseren, politischen Vorteile des gegenwärtigen Lehrplanes vor dem früheren ins Licht zu stellen. Fragen allgemeiner Schulpolitik, z. B. ob die zahlreichen mit Einjährigem-Zeugnis abgehenden Untersekundaner Berücksichtigung durch die Lehrpläne erforderlich machen oder nicht, ob mit dieser Richtung die Ausbildung „weltabgewandter deutscher Gelehrter" oder mit jener die „pflichtbewufster deutscher Staatsbürger" gefördert werde, Fragen also, die nicht vor das Forum des einzelnen Lehrers gehören oder aus dem Fachmann den Laien und Parteimann sprechen lassen, können die sachliche Diskussion schwerlich zur Entscheidung bringen. Sie entfernen sich von dem einzigen Boden, auf dem der Geschichtslehrer kompetent, und zwar der einzige Kompetente ist, und auf welchem er deshalb Gehör beanspruchen darf und mufs, von dem Boden der inneren Bedürfnisse seines Faches. Marcks' tatsächliche Feststellung, dafs wir gezwungen sind, die Zeit von 476—1500 in U I innerhalb von 6 Monaten abzutun, mag von der einen wie von der anderen Seite zu Mehrforderungen ausgebeutet werden, das Wichtige ist nur, dafs es viribus unitis geschehe, und dafs eine solche Lage als ein Attentat auf das selbständige Leben des Faches, als eine Sünde gegen die eigentliche Bildungsaufgabe der Geschichte anerkannt werde.

Es ist ein Verdienst O. Jägers, das, als der einzige, energisch und furchtlos ausgesprochen zu haben. „Wohin in der Tat soll es mit dem

Digitized by Google

Geschichtsunterricht noch kommen? Schon das Pensum für Unterprima . . . . . ist ein ungeheures und erträgt einen Abzug von 12 Stunden schlechterdings nicht: bei der Oberprima mufs man von einem gleich gewaltigen Pensum, von den gleichfalls vorgeschriebenen Repetitionen früherer Abschnitte abgesehen, die Zeit nach dem Abiturientenexamen mit mindestens 3 – 4 Wochen in Abzug bringen: Alles schreit nach Vereinfachung und Konzentration und zugleich wachsen immer neue Fächer aus dem erhitzten Boden: es wird in der Tat Zeit, dafs auch wir Geschichtslehrer uns unserer Haut wehren." (HG. S. 7.) Auch Uhlig erklärt, dafs die Aufgabe der preufsischen U I „zu leisten nicht wohl möglich scheine, wenigstens nicht in einer Weise, die der eminenten Wichtigkeit voll entspreche, welche mehrere Perioden dieser 17 Jahrhunderte auch für den Schulunterricht besitzen". Er weist mit Recht darauf hin, dafs das Jahrespensum der preufsischen U I die der bayerischen Obersekunda und Unterprima zusammen noch erheblich überschreite. (HG. S. 131.)

Wie verhängnisvoll die weitere Duldung dieser und ähnlicher Notlagen für das Fach zu werden vermag, dafür dienen nicht nur die Konzentrationsversuche zum Beweise, die schliefslich fast alle geistes-wissenschaftlichen Fächer zum Beistand für die Historie aufbieten wollen, sondern auch die mancherlei abfälligen Urteile über die Leistungsfähigkeit des Geschichtsunterrichts, denen man neuerdings zu begegnen anfängt. Huemer suchte durch seinen Vortrag (in Linz den 14. Dezember 1901) *Über den erziehenden Wert des geschichtlichen Details* festzustellen, „dafs die kurze systematische Darstellung der Geschichte wenig allgemein bildenden und erziehenden Wert habe, dafs vielmehr erst eingehende Detailschilderung in der Lage sei, wahrhaft bildend zu wirken". „Nur durch möglichstes Eingehen auf Einzelheiten wird die Geschichte zu einer Darstellung, wie die Ereignisse aus dem Denken und Fühlen der Menschheit hervorgegangen sind, und wie sie ihrerseits auf das Denken und Fühlen der Menschheit umgestaltend einwirkten". Und H. versuchte das nicht nur an einzelnen Beispielen zu beweisen, sondern legte auch einen Plan vor, nach welchem demgemäfs die klassische Lektüre zu gestalten sei. — Ähnlich, aber weitaus tiefer und umfassender hat Lambeck-Barmen denselben Gegenstand in zwei Abhandlungen behandelt: *Wie kann das Realgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen?* und *Wie können Realgymnasium und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung zu geschichtlichem Denken wirksam sein?* Ausgangspunkt und Ziel ist in beiden Fällen das gleiche. Der Ausgangspunkt — die Geringschätzung des Geschichtsunterrichts, das Ziel — Begründung einer tieferen historischen Bildung durch planmäfsige Lektüre in den klassischen oder den modernen Sprachen.

Eine wirkliche „Anschauung" der Vergangenheit gehe nur aus der Berührung mit den Quellen hervor — so Lambeck — und diese müfsten

Digitized by Google

die Realgymnasiasten für das Altertum, wo die lateinische Lektüre nicht ausreiche, durch Übersetzungen vermittelt erhalten. Ihre Kenntnis von Horaz (Ep. und Sat.), Vergil, Homer, Tacitus sei auf diese Weise zu erweitern und zu ergänzen, vor allem aber müfsten sie durch Aeschylus (Perser, Orestie), Sophokles (was?), Thucydides (Teile des 2. Buches), Sophistik, Euripides (Iphigenie in Tauris, Hippolytos), Aristophanes (Wolken, Vorlesung in Auswahl), Plato (Apologie, Kriton, Phaedon) in die geistige Entwicklung des 5. griechischen Jahrhunderts eingeführt werden. Das sei für die antike Bildung das entscheidende; sein Fortschritt von sozialer Gebundenheit über den Subjektivismus zur geistigen Freiheit des Individuums (Sokrates) entspreche den vom 16. zum 18. Jahrhundert (Sokrates = Kant). Diese Parallele richtig erkannt und richtig verstanden werde einen unermefslichen geistigen Gewinn für die Schüler bedeuten. Einige Stunden in I, dem Latein abgenommen, könnten bei sorgfältig geregelter Privatlektüre zur Verwirklichung des Programmes genügen. In ähnlicher Weise sollen Englisch, Französisch und Deutsch in sorgsam geordneter Konkordanz der Lektüre in O II das 17. Jahrhundert (Deutsch des Mittelalters), in U I das 18., in O I das 19. Jahrhundert in seinem geistigen und politischen Wesen kennen lehren.

Die beiden Grundgedanken Lambecks — historische Bildung durch Quellenlektüre und synchronistische Anordnung dieser Quellenlektüre in den verschiedenen Fächern — sind sehr alt, fast so alt wie die Schulpädagogik selbst und ebenso lange auch lebendig. Ob man Christian Weises „klugen Hoffmeister“ vom Jahre 1681, ob Locke, Gefsner, Herbart oder Karl Peter für den Vater der „Quellenbenutzung“ ansieht, jedenfalls hat es ihnen nie und zu keiner Zeit an Nachfolgern und Vertretern gefehlt, und auch die letzten Jahre hindurch sind solche keineswegs müfsig gewesen (vgl. z. B. Jb. XV, 12; XVI, 8 f. und unten S. 6). Das Bedeutsame und Neue an dem Programm Lambecks scheint mir einerseits die straffe Konzentration, wie sie den Bedürfnissen der Schule entspricht, die Konzentration auf die Parallele zwischen dem 5. griechischen Jahrhundert und der germanisch-romanischen Welt des 16.—19. Jahrhunderts (dazu das deutsche Mittelalter), und anderseits die praktisch erworbene und zur Tat gesteigerte Überzeugtheit davon, dafs das realistische Bildungsfeld an Fruchtbarkeit dem humanistischen in keiner Weise nachstehe, wenn nur gelinge (was vermehrter Erfahrung gelingen müsse), alle Kräfte dieses Bodens durch richtige Pflege zu erschliefsen. Unzweifelhaft bringen Lambecks eigene Arbeiten hierfür starke Beweise und wichtige Beiträge, — um so wichtigere, als ihm persönlich die so seltene Übersicht über beide Bildungsfelder in hohem Mafse eignet.

Leider aber haben seine Darlegungen für das Geschichtsfach eine verhängnisvolle Kehrseite. Lambeck gehört zu jener Klasse älterer Geschichtslehrer — sie sind nicht gar so selten (z. B. Ziegler, Stöckert, Brettschneider) — die in begreiflichem Ungenügen an der Unzulänglichkeit des jugendlichen Fassungsvermögens gegenüber dem tieferen Bildungs-

Digitized by Google

gehalt der Geschichte dazu neigen, den Geschichtsunterricht innerer Kraftlosigkeit anzuklagen und seine Wirkung mehr oder weniger auf die äufsere Stoffaneignung herabzusetzen. Lambeck spricht es direkt aus, dafs ihn eine vierteljahrhundertlange Lehrtätigkeit in Geschichte davon überführt habe, dafs für die Erziehung zu historischem Denken vom Geschichtsunterricht wenig zu erwarten sei, er gelange schwerlich dazu, die Schüler die Vergangenheit in ihrer Eigenart erfassen zu lassen und sie zu lehren, diese mit ihrem eigenen Mafse zu messen. Der feinsinnige Verf., dessen Aufsätze so manche treffende Bemerkung über das Verhältnis von Wissen und Bildung, Lektüre und Verständnis bieten, scheint hier die Grenzen vergessen zu haben, die dem Urteil 16—18jähriger Jünglinge an sich gezogen sind. Ist es billig, ihnen, die die eigene Zeit noch in keiner irgendwie zulänglichen Weise zu überblicken vermögen, ein wirkliches Verständnis für die Eigenart der vergangenen zuzumuten? Und wenn zugestandenermafsen das Gefühl für die Eigenart und den geistigen Abstand der Zeiten eine Grundlage des historischen Sinnes ist und kaum anders als durch Lektüre erweckt werden kann, genügt dieses Differenzgefühl — auch in der denkbar feinsten Ausbildung — irgendwie zum Verständnis der Zeiten? Oder wäre auch nur die geringste Aussicht dafür vorhanden, dafs dieses Gefühl, welches seiner Natur nach am Einzelfall haftet, derartig vielseitig könnte gebildet werden, dafs aus ihm sich die Übersicht über das Ganze einer Epoche, über deren Verhältnis zu früheren und späteren, herleiten liefse? Weit richtiger scheint Petersdorff-Strehlen und mit ihm die schlesische Direktorenkonferenz von 1901 die Tragweite einer sorgfältig geordneten Verbindung zwischen Prosalektüre und Geschichte eingeschätzt zu haben, wenn sie sich dahin schlüssig machten, „der Zweck dieser Verbindung sei keineswegs, mit der Lektüre unmittelbar den letzten Aufgaben des Geschichtsunterrichts selbst zu Hilfe zu kommen, sondern „die Gewinnung eines durch individuelle Züge belebten Hintergrundes für bedeutsame Abschnitte der Geschichte und für hervorragende Persönlichkeiten.““ Wer wie Lambeck den Bildungswert der Geschichte so hoch fafst, dafs ihm Bildung und geschichtlicher Sinn fast zusammenfallen, wer die Macht der historischen Ideen für so grofs und universal hält, dafs kein Wissensfach — mit Ausnahme etwa der reinen Mathematik — sich ihr ohne Schaden entziehen kann, sollte der nicht folgerichtigerweise auch ein Förderer des Geschichtsunterrichts sein? Welch ein Widerspruch liegt doch darin, dafs aus der Behandlung der Geschichtsquellen der berufene Interpret der geschichtlichen Zeitcharaktere ausgeschieden und diese Interpretation denen übertragen werden soll, die den Stoff mit literarisch-ästhetischen oder grammatisch-philologischen Augen zu sehen, von amtswegen garnicht umhin können. Man soll geschichtliche Quellenlektüre im Latein, in den neueren Sprachen, im Deutschen treiben, aber dem Fache selbst soll sie vorenthalten bleiben, denn ihm fehlt dafür die Zeit — seine Aufgabe sei die äufserliche! Schwerlich kann dieser ungesunde Schlufs von Lambeck beabsichtigt sein. Und so dürfen seine Vorschläge,

Digitized by Google

soweit das Geschichtsfach in Frage kommt, wohl nur als Beweise dafür gelten, dafs zwischen den Bildungsaufgaben des Geschichtsunterrichts und der ihm eingeräumten Lehrzeit und den verwendbaren Unterrichtsmitteln ein Mifsverhältnis besteht. Eben dieses Mifsverhältnis ist ein Hauptgrund der Geringschätzung, die der Geschichtsunterricht zuweilen erfährt. Ein zweiter Hauptgrund ist die ungewöhnlich geringe Mefsbarkeit seiner Ergebnisse, von denen gerade die wertvollsten sich der prüfungsmäfsigen Feststellung entziehen, während eben die geringfügigsten dafür übrig bleiben. Ein dritter — vielleicht der wichtigste — dürfte darin liegen, dafs die mit zunehmendem Alter des Lehrers sich vergröfsernde geistige Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden nirgend so deutlich und zuletzt so peinlich empfunden wird, wie in unserem Fache. Der zu behandelnde Lektüre- oder Aufgaben-Stoff der anderen Fächer bildet eine ungleich sicherere Vermittelung zwischen Lehrer und Schüler, als es der beste geschichtliche Vortrag — mindestens zu Zeiten — sein kann, und wohl in keinem anderen Fache unterliegt der Lehrer deshalb leichter der Gefahr, seine Resultate zunehmend zu unterschätzen. Nirgendwo sprudelt die stärkste Fehlerquelle unserer gesamten Schulpädagogik — die Verwechselung dessen, was dem Lehrer, mit dem was für den Schüler das Wichtigste ist — so reich, wie im Geschichtsunterricht.

Wie dem auch sei, es ist unfraglich, dafs der Geschichtsunterricht von heute — so günstig über ihn auch von berufenster Seite geurteilt wird (s. Jb. XVI, 1 f.) — eine Vertiefung durch Quellenlektüre nicht nur verträgt, sondern erfordert. Das spricht sich nicht nur in den Darlegungen Huemers und Lambecks, sondern auch sonst deutlich aus. „Unter der den Gymnasien angemessenen Weise, die alte Geschichte zu treiben, verstehe ich einen Unterricht, der nicht blofs auf dem Studium der Quellen aufgebaut ist, sondern urkundliche Belege, soweit tunlich, auch zur Kenntnis der Schüler bringt, wie das besonders mit Hilfe einer griechischen und einer lateinischen Chrestomathie ganz oder teilweise historischen Inhalts geschehen kann“ — sagt Uhlig (HG. S. 90). Ähnliche Gedanken verficht E. Dahn in einem kleinen Aufsatz über *Das Fleisch im Unterricht der Geschichte und Erdkunde*. Und Schilling hat in den Vorworten zur 3. Auflage seines trefflichen Quellenbuches (s. unten S. 43) die ganze Frage abermals in ausgezeichneter Weise beleuchtet. Wie schwer der Zeitmangel drückt, wie sehr er zur Einschränkung des fruchtbaren Details zwingt, das ist der Kehrreim fast jeglichen methodischen Beitrages und zahlreicher Vorworte zu den Lehrbüchern. Aus ihnen sei hier sowohl seiner Entschiedenheit wie der ihm zukommenden Autorität halber Wessel zitiert, der trotz der energischsten (von ihm in seiner 3. Auflage vorgenommenen) Einschränkung der aufserdeutschen Geschichte erklärt: „Freilich wird auch dieser gekürzte Stoff bei der ungeheuren Aufgabe, die jetzt der U I gestellt ist, nicht bewältigt werden können, und man wird sich hier auf die Überblicke und einige Zahlen der Zeittafeln beschränken müssen.“ Ein Urteil, in dem sich die Hoffnungslosigkeit des

Digitized by Google

bestehenden Zustandes erst dann völlig spiegelt, wenn man es durch Gustav Richters, des Jenenser Direktors, Äufserung ergänzt: „Ich halte es für unabweisbar, dafs für die Behandlung der Geschichte des 19. Jahrhunderts (mit Einschlufs der ersten französischen Revolution) das letzte Schuljahr ausschliefslich eingeräumt werde. Dieses Jahr ist ja durch die zum Teil lange vor seinem Abschlufs eintretende Reifeprüfung ohnehin verkürzt; aufserdem mufs doch auch für zusammenfassende weltgeschichtliche Rückblicke am Ende des Unterrichts einige Zeit übrig bleiben. An der von mir geleiteten Anstalt ist das längst bestehende Übung, und ich zweifle nicht, dafs eine darauf beruhende Abgrenzung der jährlichen Lehraufgaben bald allgemein angeordnet werden wird." (Vorwort zur 3. Auflage, Grundrifs Teil III. Februar 1901.)

B. Einschränkung des Stoffes.

Bezeichnender Weise haben die drei Abhandlungen, deren hier zunächst zu gedenken ist, das gemeinsam, dafs sie theoretisch zwar den Staat als Grundlage der geschichtlichen Entwicklung anerkennen, praktisch aber die Kulturgeschichte zu stärkerer Berücksichtigung empfehlen und dafür die politische Geschichte, die aufserdeutsche Geschichte u. dgl. einzuschränken vorschlagen. Es sind: Heinen, *Wie läfst sich für die kulturhistorischen Unterweisungen im Geschichtsunterricht der nötige Raum gewinnen?* (Pg. Saarlouis); Herfurth, *Lehrstoff der Geschichte, besonders des Mittelalters* (Pg. Joh. Hamburg), und Wustmann, *Bemerkungen zum oberen Gymnasialunterricht in älterer deutscher Geschichte.*

Herfurth fafst die Aufgabe am tiefsten. Des engen Zusammenhanges seines Gegenstandes nicht nur mit dem Wesen der Schule, sondern auch mit dem Wesen der heutigen Geschichts-Wissenschaft ist er sich stark bewufst und beherrscht das beiderseitige Material völlig und in durchaus selbständiger Weise. Die „Überladung des Geschichtsunterrichts" findet er nicht nur in der äufseren, offiziellen Stoffvermehrung gegeben (vgl. oben S. 2 ff.), sondern noch weit mehr in „der fortschreitenden inneren Differenzierung des Stoffes", wie sie in rastlos fortschreitender Arbeit die Wissenschaft auf allen Gebieten des geschichtlichen Lebens immer feiner durchführt. Soll der höhere Geschichtsunterricht, wie erforderlich, im Einklang mit der Wissenschaft bleiben, so ergibt sich daraus ein schnellwachsendes Mehr an Stoff, es ergibt sich aber auch gleichsam zur Gewinnung eines Prüfsteins für dessen relative Wichtigkeit die Frage nach dem heutigen Standpunkt der Wissenschaft überhaupt. Eine fein und umfassend vorgenommene Umschau über die heutigen Geschichtstheorieen führt zu einer Anerkennung des Lindnerschen (Weltgeschichte I, Einleitung) Standpunktes, d. h. auf die Anerkennung des Staates als des wesentlichsten Kulturträgers und der durchschnittlich stärksten historischen Kausalität. Und mit dieser Anerkennung sieht Herfurth auch theoretisch (praktisch gehört er eher auf die Gegenseite) das Übergewicht der politischen Geschichte im Geschichtsunterricht als entschieden an. Eben

Digitized by Google

daraus folgt ihm — mit Ottokar Lorenz — das Übergewicht der neuesten Zeit im Geschichtsunterricht, denn hier erst gewinne der Staat seine höchste Entwicklungsform. Hier sei also historisch-politisches Verständnis, praktisch gesprochen nationales Bewufstsein, am besten zu wecken. Nicht als ob andere Aufgaben als die rein intellektuellen für den Geschichtsunterricht zulässig seien, — aber eben diese seien hier am besten lösbar, wo sich zeige, dafs „kein Staat sich je anders als aus Kenntnis seiner Geschichte weiter entwickelt" habe (O. Lorenz). Demgemäfs müsse die Einschränkung der alten Geschichte gebilligt und die Geschichte des Mittelalters „kritisch gesichtet" werden. Nicht mit Unrecht findet Herfurth, dafs die geistige Grundlage des Mittelalters — „die sinnlich-übersinnliche Weltanschauung" — schulmäfsig unerschliefsbar sei, dafs ferner der „Universalismus des Kaisertums" die didaktisch erforderliche Einfachheit der Verhältnisse nicht habe und dafs die ganze Epoche, weit entfernt der reine Ausdruck nationalen Volkstums zu sein, den manche in ihr sehen wollen, mit fremden Kulturelementen geradezu überladen sei. „Es kommt das Mittelalter also nur so weit in Frage, als in ihm unmittelbarste Wurzeln der staatlichen Gegenwart erkennbar sind."

Wustmann steht den Grundanschauungen Herfurths (dessen praktische Folgerungen weiter unten berücksichtigt werden) sehr nahe. Auf wenigen lehr- und inhaltreichen Seiten entwickelt er ein ganzes Programm für den Geschichtsunterricht auf der Oberstufe, gewissermafsen als ein Präludium zu seinem ausgezeichneten, neuerschienenen Lehrbuch (s. unten S. 32 f). Auch ihm erscheint die Entwicklung des Staatsgedankens neben dem Kausalitätsbegriff überhaupt als die natürliche Grundlage des Geschichtsunterrichts. Aber daneben müfste als unerläfsliche Ergänzung die Kulturgeschichte, sowohl die aufserdeutsche wie die einheimische und hier besonders vertieft die Heimatsgeschichte in erheblich breiterer Form wie bisher erscheinen. Die Kosten habe die äufsere Geschichte, zumal die aufserdeutsche zu tragen, welch letzere auf kurze Überblicke an der Hand einer Zahlentabelle zu beschränken sei. Innerhalb der Kulturgeschichte hätten auch Kunst (selbst die Musik) und Literatur in ihrer historischen Relation und in ihrer zeitlichen Besonderheit als wichtigste Kulturphänomene gebührend Platz zu finden. Das folge aus dem Charakter der Geschichte als eines Konzentrationsfaches. Dies Programm ist von Wustmann tief erfafst und bei aller Knappheit ernsthaft begründet. Aber seine Wissensfülle führt den Verf. wohl mitunter zu weit, führt ihn hinsichtlich des Umfangs fast zu einem Kulturmakrokosmus, hinsichtlich der Intensivität zu einem wissenschaftlichen Purismus, der öfters weder mit dem Stand der in sich gespaltenen Wissenschaft, noch mit der Lage der Schule, noch mit den heutigen — doch auch geschichtlich berechtigten — Gewohnheiten, z. B. der Sprache, vereinbar ist.

Auch Heinen glaubt trotz persönlicher Hinneigung zur kulturhistorischen Methode (besonders Lamprechts), deren Sieg wahrscheinlich sei, die Zeit noch nicht gekommen, wo sie zur Grundlage des höheren Ge-

Digitized by Google

schichtsunterrichts gemacht werden könne. Er beugt sich den Lehrplänen mit ihrer überwiegenden Betonung der politischen Geschichte. Immerhin sei, trotz der anzuerkennenden allgemeinen Überlastung des Faches, die die neuen Lehrpläne noch wesentlich vermehrt hätten, es notwendig, für die Ergebnisse der Kulturforschung Raum zu schaffen und zwar einerseits durch kraftvolle Beschränkung des bisherigen Stoffmafses, andererseits durch methodische Vereinfachung eben des neu einzuführenden kulturgeschichtlichen Materials selbst. In der herrschenden Unsicherheit über dessen Wert und Behandlung erblickt Heinen nämlich ein Hauptmoment der vorhandenen Überlastung.

Zu Punkt 1 — der Einschränkung — schlägt Heinen vor die Behandlung der Kriege prinzipiell zu reduzieren auf die Betrachtung a) der inneren Kräfte, b) der Art der Kriegführung, c) der weltgeschichtlichen Bedeutung des Erfolges. Eine „detaillierte Schilderung" dürfe nur stattfinden für die Zeiten 490—479, 336—325, 218—201, 49—45 v. Chr., 1619—36, 1756—63, 1806/7, 1813/14, 1864, 1866, 1870/1. Es sei ferner „das Biographische" (dessen Last Heinen auffällig überschätzt), einzuschränken auf die 6 wichtigsten brandenburgisch-preufsischen Herrscher, es sei das Mittelalter (darüber soll eine besondere Abhandlung des näheren unterrichten) wesentlich zu kürzen und die verlangte Zahlenmenge (in der Rheinprovinz ca. 400) auf die Hälfte zu bemessen. Dagegen sei es nötig, den ganzen Lehrgang mit etwas Neuem abzuschliefsen, nämlich mit einer „orientierenden Übersicht über die gegenwärtige politische Weltlage", die Besitzverteilung der Erde, die inneren und äufseren politischen Tendenzen der grofsen Nationen.

Zu Punkt 2 — der methodischen Vereinfachung des kulturgeschichtlichen Materials — sind Heinens Vorschläge minder greifbar. Kostümkunde, Hausbau, Ernährungsweise und dergl. Äufserlichkeiten schliefst er aus und will in längerer Darlegung beweisen, dafs überhaupt die wirtschaftliche Kultur hinter die geistige weit zurückzustellen sei. Er gerät dabei insofern in schwere innere Widersprüche, als er getreu seiner Neigung zu Lamprechtschen Auffassungen einerseits nicht verkennt, dafs gerade die wirtschaftliche Kultur „mit den meisten politischen Ereignissen in ursächlichem Zusammenhang stehe" und anderseits die Behandlung der „psychischen Charaktere der Völker" in ihrer Art zu denken, zu fühlen, in ihrer Weltanschauung und Moral, überhaupt die Völkerpsychologie, zu einer Grundlage für das Verständnis ihrer Geisteskultur machen möchte. Fast scheint es als denke sich Heinen die Geschichte eines Volkes als das Produkt seines Charakters, während doch erst der Charakter selbst ein Produkt aus Anlage, Umgebung und Geschichte ist und geschichtlichen Änderungen fortdauernd unterliegt. Und es stimmt schlecht mit seiner sonstigen Bewertung der Massen, dafs er die auf individuellen Grofstaten beruhende und deshalb relativ unhistorische, biographisch-persönliche Geisteskulturgeschichte weitaus höher bewertet als die materielle. Wer, wie er die Völker in den Vordergrund der weltgeschichtlichen

Digitized by Google

Betrachtung stellt (vgl. S. 7), kann nicht umhin die Existenzbedingungen der Massen für entscheidend zu halten. — Wie dem auch sei, — für die Schule bleibt diese Völkerpsychologie so oder so unverwendbar, denn sie durchbricht den historischen Rahmen noch mehr als die, ebenfalls von Heinen vorgeschlagene, gruppierende Methode. Beides ist Konstruktion an Stelle des geschichtlichen Lebens der Tatsachen.

Lehrreicher wie die Theoreme Heinens sind die Beispiele zur Behandlung des späteren Mittelalters, die Herfurth auf 15 Seiten seiner methodischen Abhandlung beigefügt hat. Er gliedert die Zeit von 1254—1519 in 5 sachliche Hauptkapitel: Das Reich (Centralgewalt und Stände); Die Kaiser; Die allgemeinen Kulturverhältnisse (Wirtschaft, Recht, Geistesleben); Papsttum und Kirche; Aufserdeutsche Entwickelung (Italien, Frankreich, England, Nordosten, Südosten). Diese Kapitel sind fein durchgeführt und werden jedem Fachgenossen willkommen sein, aber dem Hauptzweck Herfurths, — die Möglichkeit einer Entlastung zu zeigen, — scheinen sie mir kaum zu entsprechen. Am ehesten noch im Kapitel „Aufserdeutsche Entwickelung", aber sicherlich nicht für das Reich und die Kultur. Zieht man das von Herfurth andeutungsweise Gebotene mit in die Behandlung in der Klasse ein, so glaube ich, dafs aufser Schenk keines der im Norden gebräuchlichen Lehrbücher die Stoffmenge Herfurths erreicht. Zur Erreichung des praktischen Zieles bedürfte es einer neuen „kritischen Sichtung".

Das kann man von der Abhandlung von Meiners: *Ballast im Unterrichtsstoff der mittelalterlichen Geschichte* nicht sagen. Meiners nimmt gegenüber den 3 oben Genannten insofern ein Sonderstellung ein, als er nicht wie sie von theoretischen Erwägungen des Verhältnisses zwischen Geschichtsunterricht und Geschichtswissenschaft ausgeht, sondern lediglich von der praktischen Frage nach Bewältigung des vorgeschriebenen Stoffes in der gegebenen Zeit. Mit dieser Voraussetzung wird der Radikalismus seines Verfahrens begreiflich. Die Ereignisse des Mittelalters bedürfen nur insoweit der Berücksichtigung als sie zu der Entwickelung, bis zu welcher das deutsche Volk um 1517 gelangte, konstitutiv beigetragen haben — das ist das Sieb, durch welches Meiners das Mittelalter schüttet. Was er dabei übrig behält, sind 5 Übersichten (äufserer Werdegang, innere Geschichte, Kaisertum und Papsttum, Kultur und Wirtschaft, aufserdeutsche Kulturstaaten), deren Inhaltsangabe etwa $2^1/_2$ Seite füllt. Besser als aus ihnen — die nebenbei keineswegs die didaktische Praxis darstellen sollen — ergibt sich Absicht und Wagemut des Verfassers aus einigen Beispielen, die er beifügt. „Eine Folge der imperialistischen Politik der sächsischen Kaiser nach Otto I. war, dafs die Eroberungen, die unter Heinrich I. und Otto dem Grofsen jenseits der Elbe gemacht waren, verloren gingen, und dafs Polen, Böhmen und Ungarn, dessen König Stephan etwa um 1000 zum Christentum übertrat („Stephanskrone") selbständige mächtige Königreiche wurden; das sei das einzige, was etwa Lehrbuch und Lehrer (!) über die Gebietsverhältnisse im O. zur Zeit

Digitized by Google

Otto II. und III., Heinrichs II. bieten mögen.“ Nirgend soll eine Kampfschilderung Selbstzweck sein (desgl. Heinen!); zwar dürften die Regierungszeiten der deutschen Könige das chronologische Gerüst bilden (Heinen dagegen!) aber nur Karl der Grofse, Heinrich I., Otto I., Konrad II., Heinrich III. und IV., Friedrich I. und II., Rudolf v. Habsburg, Ludwig der Bayer, Karl IV. und Sigismund sollen als Persönlichkeiten erscheinen, die anderen mögen Namen bleiben. „Sie haben für den Primaner keine Bedeutung als dieses und jenes Ereignis zeitlich festzuhalten“. „Träger der Geschichte sind sie nicht gewesen.“ Ähnlich dürfe die Territorialgeschichte nur auf das eingehen, was entweder von allgemeiner Bedeutung gewesen sei (z. B. Heinrich der Löwe, Hansa), oder typisch bezeichnend. Das „Zuständliche“, die Kulturverhältnisse, seien in „möglichst kleinen Dosen, möglichst oft“ darzureichen. — Dies zur Charakteristik des Inhalts, dessen Tragweite Meiners am Beispiel von Neubauers Lehrbuch verdeutlicht.

Das Ganze ist, wie man sieht, sorgsam und energisch durchdacht, aber anscheinend, wie auch des Verfassers Quartanerlehrbuch mehr unter philologischem als historischem Stern geboren. Für das Ziel fähige wie unfähige Schüler überall im deutschen Vaterlande ungefähr das gleiche leidliche Examen machen zu lassen, gibt es eine Reihe wertvoller Anweisungen, dem Gehalt und den Bildungsaufgaben des Geschichtsunterrichts entspricht es mit nichten. Ja, auch nicht einmal dem durch die Lehrpläne gesetzten Ziel. „Geschichtlicher Sinn“ kann, wie die Entwickelung der Geschichtswissenschaft zur Evidenz dartut, nur aus dem Verständnis des geschichtlichen Herganges erwachsen, nie aus der blofsen Kenntnis der nackten Tatsachen. Gerade nun die Schwierigkeiten, Hemmungen und Bedingtheiten historischer Entwickelungen die Schüler ahnen zu lassen, bedürfen sie einiger Einsicht in das Wesen des Mittelalters. Ohne eine solche fehlt ihnen der Schlüssel zur neueren Zeit, und die Leistungen selbst nach der französischen Revolution, die Bedeutung der modernen Wissenschaft und des modernen Staates bleiben im Grunde dann unverstanden. Sind — wie anzunehmen — Meiners Darlegungen gleichsam Prolegomena zu einer Fortsetzung seines Lehrbuches, so wird es nützlich sein hier auszusprechen, dafs je mehr der Geschichtsunterricht durch äufsere Zwangslage genötigt werden möchte, in die von Meiners vorgeschlagenen Bahnen einzulenken und damit den besten Teil seines Wertes preiszugeben, man desto mehr von neuen Lehrbüchern eine entschiedene Gegenwirkung sollte hoffen dürfen. Ihre Sache wäre es gerade, dem Fache nach Möglichkeit noch einen Abglanz der inneren Freiheit zu sichern, die seinen höheren Aufgaben entspricht, einen Abglanz, der zu einem ständigen Hinweis auf die Notwendigkeit der Abhülfe und einstweilen zu einer Wegemarke für befähigtere Schüler werden könnte. Allerdings ist dazu nur das „Lehrbuch mit zusammenhängender Darstellung“ fähig, wie es von den Lehrplänen verlangt wird, ohne dafs dieses Verlangen seitens der Fachgenossen überall geteilt würde. Die

Digitized by Google

Meinungen sind in diesem Punkte ganz besonders gegensätzlich. Empfiehlt doch Ziehen in einem kleinen Aufsatz *Das System der Lehrbücher und Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht* das Dahn'sche Lehrbuch mit seiner tabellarischen Form, meint doch Eisenreich, der Geschichtsunterricht (in IV) müsse ganz ohne Lehrbuch auskommen und seine gesamte Memorierarbeit in der Klasse lösen, während Heinen sagt: „Ein Geschichtsunterricht, der den Zusammenhang mit dem Lehrbuche lösen wollte, würde in der Luft stehen" (vgl. auch Jb. XVI, 15; XIV, 28 und sonst oft).

Feine methodische Bemerkungen finden sich hierzu (wie ich nachträglich sehe) im Vorwort zur 3. Aufl. von Wessels Lehrbuch (U I). Sie gipfeln in dem Beweis von der sich gegenseitig ergänzenden Kraft der didaktischen Dreiheit: Lehrbuch, ausgeführte Zeittafeln und Vortrag; sie dürften sich zur Grundlage einer gründlichen methodischen Behandlung der ganzen Frage trefflich eignen. (S. über die Lehrbücherform auch unten S. 26).

C. Beurteilung der Lehrpläne.

Während die methodischen Vorschriften der neuen Lehrpläne, so weit ich sehe, allgemeine und rückhaltlose Anerkennung finden, herrscht bezüglich zweier Punkte der angeordneten Stoffverteilung starke Uneinigkeit. Des einen Punktes — alte Geschichte am Gymnasium — ist oben gedacht. Uhlig hat einen immerhin erwähnenswerten Vermittelungsvorschlag gemacht. Er schlägt die Einrichtung eines geschichtlichen Doppelkursus in U II vor; eines für neuere Geschichte in vertiefender Behandlung für die aus U II abgehen wollenden, den anderen in alter Geschichte für die späteren Abiturienten: Damit sei die dringend nötige Vertiefung in alter Geschichte (s. o. S. 8), damit die 36 Geographiestunden der 3 oberen Klassen, damit die Entlastung der U I von der Kaisergeschichte und schliefslich auch Zeit für die Schülervorträge (Lehrpl. von 1892) zu gewinnen. Der Geschichtskursus der Mittelklassen wäre wie früher in O III abzuschliefsen.

Gegenüber den angeordneten geographischen Repetitionen ist die Beurteilung nur darin einig, dafs sie keine selbständigen neuen Aufgaben zu lösen, sondern sich mit angemessener Berücksichtigung der gröfseren geistigen Reife der Schüler auf die Auffrischung und Vertiefung des früher Gelernten zu beschränken haben. Dagegen treten hinsichtlich ihrer Verwirklichung drei gegensätzliche Richtungen deutlich hervor. Die eine mag sich als die moderne Richtung bezeichnen lassen, die vom Standpunkt des staatsbürgerlichen Utilitarismus aus die Notwendigkeit geographischer Sonderstunden anerkennt ohne Rücksicht auf den dem Geschichtsunterricht daraus erwachsenden Nachteil. Als ihr Führer mag der Bismarckbiograph Kreutzer-Cöln gelten können, der von einer „mechanischen Abtrennung" der Geographie in O II und I keine nachteilige Wirkung befürchtet, „geschichtliche Repetitionen nach geographischen Gesichtspunkten" an deren Stelle für unzureichend erklärt und die Absonderung einer bestimmten

Digitized by Google

Stundenzahl für einen Fortschritt hält. Dieser Richtung zuzurechnen sind auch alle die, wie Fokke, Sorgenfrey, Haupt (s. unten S. 14 f.), sich den Lehrplänen, ohne viel zu fragen, unterwerfen.

Ihnen am entschiedensten gegenüber stehen die extremen Humanisten wie P. Cauer und Uhlig, welche mehr oder minder offen raten, diese Repetitionen in angeblich immanente Verbindung mit Lektüre und Geschichte zu setzen, d. h. sie dadurch für diese in Dienst zu nehmen, die Geographie an sich also zu eliminieren. Ihnen steht Jäger nahe, der die Erfüllbarkeit der Lehrplanforderung unter den heutigen Verhältnissen rundweg leugnet, es sei denn, wie es bei verständigen Lehrern immer gewesen, als geographische Orientierung innerhalb des Geschichtsunterrichts.

Eine vermittelnde Richtung findet in Wiesenthal-Barmen und Wolf-Düsseldorf geschickte und überlegsame Vertreter, die sich nicht mit knapper Stellungnahme begnügen, sondern jener wohl mit Entsagung, dieser anscheinend mit innerer Zustimmung ehrlich einen Weg zur Erfüllung der Lehrplanforderung zu finden suchen, ohne durch Aufhebung des fruchtbaren Zusammenhanges die Geschichte gar zu sehr zu schädigen.

Wiesenthal rät mit überwiegend häuslicher Vorbereitung der Schüler eifriges Skizzieren (in elementarster Art) und vergleichende, gruppierende Repetitionen in der Klasse zu verbinden, in deren Mittelpunkt dauernd die Beziehung zwischen Land und Bewohnern zu stehen habe. Für O II gibt er 14, für U I 20, für O I 21 mehr oder minder bedeutsame Haltepunkte des historischen Pensums an, wo solche geographischen Repetitionen einzuschieben seien und zur Vertiefung der geschichtlichen Behandlung beitrügen. Ähnlich will Wolf die geographischen Wiederholungen angeknüpft sehen an a) die jedesmaligen Erweiterungen des geographischen Horizontes der geschichtlichen Völker, b) an Völkerverschiebungen, c) an die Verkehrsentwickelung, d) endlich an die Betrachtung der Machtverteilung auf Erden. Sie kommen meist an den Semesterschluſs. Am Schluſs des ersten Semesters der O II soll die erdkundliche Bedeutung der Phönizier, der Hellenen und Alexanders, vor Ostern die antike und heutige Mittelmeerwelt vergleichend betrachtet werden. Die U I möge nach dem 1. Sem. das germanische, arabische, mongolische Wanderungsgebiet, nach dem 2. die Kreuzzüge und das Zeitalter der Entdeckungen behandeln. Gleichzeitig hätten in O I die Entwickelung des deutschen Bodens und der deutschen Kolonisation, bezw. die heutige Weltverteilung und der Völkerverkehr unter geographischen Gesichtspunkten zur Behandlung zu kommen.

Es ist nicht zweifelhaft, daſs beide Abhandlungen Wege bieten, auf denen mit sehr viel Takt, Fleiſs und Entsagung möglicherweise eine befriedigende Lösung sich finden läſst. Daſs die Mehrzahl der Fachgenossen sie finden wird, ja auch nur finden wollen wird, dürfte sich bezweifeln lassen. Rät doch Wiesenthal selbst zur Ermöglichung seines Planes eine Reihe wichtigster geschichtlicher Bildungsstoffe fallen zu lassen: alten

Digitized by Google

Orient, Hellenismus, Reichsgeschichte zwischen 1254 und 1517, zwischen 1648 und 1740 usw. Sie müfsten bis auf Berücksichtigung des Kulturgewinnes und der geschichtlichen Höhepunkte verschwinden. Man sieht, wie alles auf die Spitze gestellt ist, so dafs die im Schulleben doch auch nicht fehlenden Imponderabilien — Ausfall einiger Lehrstunden, ungleiche Fassungskraft der Schülergenerationen, mangelnde Handfertigkeit oder individuelle Beanlagung des Lehrers — die allzu künstliche Berechnung stören werden. Waffen höchster Feinheit eignen sich nicht zu Armeewaffen, weil sie zu leicht Störungen erleiden und zu schwer zu reparieren sind. Ähnlich steht es mit allgemeinen Lehrplänen und Lehrvorschriften. So lange man nicht glaubt, den Unterricht völlig planmäfsig ausklügeln zu können, so lange den natürlichen Faktoren ein bescheidener Spielraum zugestanden wird, müssen derartige Verfahren — so glücklich sie individuell durchgeführt werden mögen — als Vorschriften abgelehnt werden. Kämen sie zur Anerkennung, so würde der Minutenzeiger innerhalb der Stunde, das Datum innerhalb des Schuljahres über die Behandlung des Stoffes entscheiden, nicht mehr der Charakter des Stoffes, nicht mehr der Schüler, nicht mehr die Sonderbegabung des Lehrers, aus der schliefslich doch alles Fruchtbare quillt. Wir kämen zur Schablone, zu französischen Zuständen, wo die freie Kunst der Lehrtätigkeit sich in grausame Routine verwandelt. Und nicht nur der Lehrer, auch der Schüler würde ein Opfer des Drills.

Neben den oft zitierten kritisierenden Besprechungen der neuen Lehrpläne von Uhlig („Zu den neuen Lehrplänen“ usw.) und Jaeger („die neuen Lehrpläne“ usw.) haben die Sonderbesprechungen speziell für Geschichte durch Sorgenfrey, Fokke und Haupt nur orientierende Bedeutung. Das ist zumal bei Sorgenfrey - Neuhaldensleben *(Bemerkungen zum Unterricht in der Geschichte nach den neuesten Lehrplänen)* der Fall, welcher die Abweichungen gegen 1892 feststellt, sympathisch würdigt und mit einigen programmatischen Bemerkungen begleitet, innerhalb deren die gesinnungsbildende Kraft des Geschichtsunterrichts auffallend stark betont und zu allerhand direkten Leistungen aufgeboten wird. — Fokkes Arbeit *(Die Geschichte im neuen Lehrplan* usw.*)* ist zur Orientierung wenig geeignet; sie verrät mehr, was man auf realistischer Seite gewünscht hat, — Bewertung der Geschichte als Hauptfach, weitere Zurückstellung des Altertums, keine Betonung der Gedächtnistätigkeit, Hebung der Kulturgeschichte, — als was in den Lehrplänen steht, wo doch der Verf. dies alles zu finden geglaubt hat. Auch das hübsche und verdienstvolle Programm Haupts-Wittenberg *Was bringen uns die Lehrpläne von 1901, besonders für den Unterricht in Geschichte und Geographie?* hat seinen Wert mehr in der (auch räumlich weit überwiegenden) Übersicht über die Entwickelung des preufsischen Schulwesens im 19. Jahrhundert, die einleitend vorangeschickt ist, als in der nur $^1/_4$ der umfangreichen Abhandlung (57 S.) füllenden Spezialbetrachtung der beiden Fächer. Die Charakteristik der Lehrpläne ist im

Digitized by Google

ganzen richtig und wohl gelungen, wenn H. auch der Gefahr, die bei jeder Textvergleichung droht, der Gefahr, dafs man den Buchstaben prefst und statt um Sinn um Worte streitet, nicht ganz entgangen ist. Er findet Unklarheiten, wo sie m. E. entfernt nicht sind, wenn er z. B. in der Schlufsbegrenzung des U III-Pensums glaubt 1648 finden zu dürfen statt 1517, oder in eine längere Untersuchung eintritt, um an Stelle von „Blütezeit" des römischen Reiches unter den grofsen Kaisern „Glanzzeit" zu postulieren. Auch dafs die aufserdeutsche Geschichte in den Mittelklassen durch die neuen Lehrpläne eine Einschränkung erfahren habe, ist m. E. unzutreffend. Die neue Vorschrift („ist heranzuziehen . . .") ist positiv gefafst, die von 1892 negativ. Bei Haupt scheint in diesen Fällen der Wunsch der Vater der Interpretation gewesen zu sein, weil er danach strebt, seinen Vorschlag, das Pensum der O III bis 1786 auszudehnen und in U II eine Vergleichung der englischen und französischen Revolution einzuführen, mit den Lehrplänen möglichst im Einklang erscheinen zu lassen. Dafs er, wie sonst den neueren Bestimmungen auch den geographischen Repetitionen in O II — I völlig zustimmt, will zu seinem eigenen pädagogischen Grundsatz nicht wohl passen, der, weil er beherzigenswert ist, hergesetzt sei. Von dem Lehrplan eines früheren Wittenberger Direktors sagt Haupt (S. 10): „Ganz ignoriert ist also bei jenem System die psychologische Tatsache, dafs jede ernst und mit Eifer betriebene geistige Arbeit, ganz gleichgültig, welchem wissenschaftlichen Gegenstande sie gewidmet ist. die Kräfte weckt, entfaltet und ausbildet; dafs es aber unmöglich ist, diese Liebe an jedem Tage einer ganzen Reihe einander fremder, gar entgegengesetzter Aufgaben in immer wiederkehrender Gleichmäfsigkeit zuzuwenden" usw.

2. Methodische Einzelfragen.

A. Die römische Kaiserzeit.

Die ertragreichste Erörterung unter den schwebenden methodischen Fragen hat — veranlafst durch die Vorgänge auf der Pfingstkonferenz — das Problem der römischen Kaisergeschichte erfahren. Zwei räumlich unscheinbare, inhaltlich jedoch höchst wertvolle Abhandlungen liegen dazu vor, von Kreutzer-Cöln die eine, von Ad. Harnack die andere.

Kreutzers Vorschläge, die es ermöglichen wollen, in 15 Stunden den Stoff ausreichend zu erledigen, beruhen auf einer Verbindung historisch-chronologischen Ganges mit Bildung sachlicher Gruppen. Letzteres allein erscheint ihm nicht ausreichend. „Chronologische Folge ist nun einmal, wie in der Wirklichkeit, so in der Erkenntnis nicht zu trennen; wer im Unterricht darauf verzichtet, versagt dem Verständnis und Gedächtnis der Schüler eine unersetzbare Stütze". Darum sei eine chronologische Kette von Augustus bis Diocletian zu bilden und zwar auf Grund der Verfassungsentwicklung, genauer auf Grund der Entwickelung des Prinzipates.

Digitized by Google

„Die Phasen dieser Entwickelung sind mehr als Symptome; es liegt darin, wie Ranke einmal gesagt hat, die Geschichte des Reiches."

Demgemäfs habe sich an die Schilderung des Augusteischen Dualismus (3 Stunden), die entwickelnde Darstellung des Thronfolgeproblems und des Militärimperialismus mit den Etappen 68/9, Commodus, Aurelian (restitutor orbis, paedagogus senatorum), Diocletian-Constantin anzuschliefsen (3 Stunden). „Gibt man bei dieser verfassungsgeschichtlichen Orientierung an geeigneter Stelle einen Hinweis auf Persönlichkeit und Bedeutung der hervorragenden Kaiser, auch auf das eine oder andere wichtige Ereignis, so entsteht in der Vorstellung des Schülers eine Reihe von Richtpunkten, die ihm Verständnis und Einprägung des Folgenden erleichtern." Dieses Folgende sollen 4 Gruppen sein: 1. Regierung und Verwaltung (Ämter, Finanz-, Gerichts-, Heerwesen), 2. materielle und soziale Entwickelung, 3. nationale und geistige Kultur, 4. äufsere Lage des Reiches, diese 4, zusammen 8 Stunden). Innerhalb dieser Gruppen solle das historische Entwickelungsprinzip, „wissenschaftlich allein berechtigt und pädagogisch bildend" beherrschend hervortreten. Hinzukomme eine Repetitionsstunde zur Gesamtwiederholung.

Ad. Harnack hat sich dazu, wohl auf die Aufforderung der Leitung der MhS., äufserlich günstig, im Grunde doch recht abweichend geäufsert. Die Kaisergeschichte der 3 ersten Jahrhunderte ist ihm „universalgeschichtlich betrachtet" nur die „Vorgeschichte" des 4. Jahrhunderts. „Der Abschlufs, auf den alles zielt, und der ohne weiteres das Verständnis abgibt, für das, was nun im Mittelalter folgt, sind die konstantinische Monarchie, die konstantinisch-athanasianische Kirche, und die griechisch-christliche Bildung, wie sie die grofsen Kirchenväter des 4. Jahrhunderts als Schüler der Origines geschaffen haben." „Fest und bestimmt" müsse „bereits von Augustus an" der Blick des Geschichtslehrers auf diese 3 Ziele gerichtet bleiben. Ihr Zusammenhang, ja ihre Zusammengehörigkeit ermögliche es, sie zum Gerüst der gesamten Entwickelung zu nehmen, wobei neben dem Gegensatz von Kirche und Staat die frühe, schon beginnende Synthese beider gebührend — mehr wie bisher — zu beachten sei. „Auch die Religion selbst — das Christentum und der Komplex von Religionen, einschliefslich des Kaiserkultus, mit dem es rivalisiert, — erlebt innerlich betrachtet nicht nur einen Kampf, sondern über den Kampf greift der Ausgleich hinaus; vincit victor, sed victus victori legem dat."

Demgemäfs erklärt Harnack zu dem Entwurf Kreutzers — für den er übrigens verdientes Lob in Bereitschaft hat —, dafs in den Mittelpunkt der ganzen Kaisergeschichte dessen Gruppe 3 gehöre. Wir setzen ihre Inhaltsbezeichnung der gröfseren Deutlichkeit halber her: „Nationale und geistige Kultur: Fortschreitende Hellenisierung des Ostens, Romanisierung des Westens; Mischung und Auflösung der Nationalitäten; Weltbürgertum und Humanität. — Wissenschaftliche und technische Betriebsamkeit, Abnahme der schöpferischen Kraft. — Die Landesreligionen, der

Digitized by Google

Kaiserkultus, die Philosophie, das Christentum; Gründe seiner Ausbreitung, Gegensatz zum Imperium, Verfolgung und Sieg. — Ausblick auf die selbständige Entwicklung der abendländischen Kirche und auf das weltliche Ansehen des römischen Stuhles infolge Verlegung der kaiserlichen Residenz."

Es überrascht, dafs derjenige, welcher hierin die eigentliche Bedeutung der Kaiserzeit gegeben findet, dasjenige, „was stets zu eindrucksvoller Darstellung kommen mufs", während über alles andere individuell entschieden werden dürfe, — dafs derjenige auch nachdrücklichst auf die Gefahr, die von Ideengeschichte und Milieuschilderung jeder eigentlichen Geschichtsdarstellung drohe, hinzuweisen vermag; dafs, wer den trefflichen Satz aufstellt „der Schüler soll Geschichte lediglich an Tatsachen und Institutionen kennen lernen (um Respekt vor der Tat zu gewinnen und mit der Notwendigkeit die Verantwortlichkeit der Tat einzusehen. Personen, Handlungen und geschichtliche Schöpfungen sollen ihm vorgeführt werden in einer Kette, die ihm keinen Zweifel läfst, dafs alles unwirksam ist, was nicht zur Tat kommt, und dafs nichts wirksam geworden ist, was blofs gedacht war)" doch die Taten ganzer Jahrhunderte als Vorgeschichte zu begreifen rät, sie also an ideellen Mafsen richten, auswählen und messen will, die den Handelnden selbst fremd waren. Ob man Ideengeschichte in Tatsachen kleidet oder in Gedankenanalysen, gilt im Grunde wohl gleich; das Entscheidende ist, dafs man die Reflexion über die Tatsachen dem Tatsächlichen selbst überordnet und den Wert der Taten nicht aus der Lage der Handelnden heraus, sondern nach aufser ihnen liegenden Überzeugungen Späterer beurteilt. Und was in dem Schlufssatz der Klammer steckt, rechtfertigt jeden Fanatismus und zeigt, dafs Harnacks Anschauungen im letzten Grunde hinauslaufen auf eine katholische Geschichtsdarstellung im protestantischen Sinne, d. h. auf eine Geschichtsdarstellung in prästabilierter Übereinstimmung mit der Tätigkeit der damaligen Kirche, wie sie sich nach der Auffassung der heutigen bezw. jedesmaligen protestantischen Theologie darstellt. Der geistvolle Verf. des schönen Aufsatzes, der wohl das feinste ist, was zu unserer Schulliteratur seit langen Jahren von aufsenstehender Seite beigetragen wurde, hat sich darüber auch nicht getäuscht und ist offen genug, es einzugestehen. Der Lehrer, der nicht die Überlegenheit der neuen Kulturwerte (des 4. Jahrhunderts) — monarchischer Weltstaat, monarchisch-christliche Weltreligion, patristische Bildung — über die antiken empfinde, sei „gewifs nicht imstande, Geschichtsunterricht über die Kaiserzeit zu erteilen und tut besser, über sie raschen Fufses hinweg zu gehen und die Ausführung dem Religionslehrer und Kirchenhistoriker zu überlassen." Was heifst das anders als historia theologiae ancilla? Und zwar gerade auf dem Felde — wenn es der Theologie nicht belieben sollte, mit der Zeit auch andere auszuschliefsen —, wo nach Harnacks eigenen Worten „alles liegt, was uns heute in Europa einigt".

O. Jäger hat die bestehende Lage der römischen Kaisergeschichte

Digitized by Google

mafsvoll genug so gekennzeichnet: „Es ist klar, dafs dieses Gebiet . . . nur durch Voranstellung eines doppelten Interesses interesseweckend und verständlich zu machen ist, des nationalen und des religiösen: mit anderen Worten: dafs die römische Kaiserzeit nach Augustus im Geschichtsunterricht als Vorgeschichte oder erster Abschnitt der Geschichte unseres eigenen Volkes (die Germanen und das Imperium Romanum) und im Religionsunterricht als Geschichte des Christentums oder der christlichen Kirche . . . behandelt werden kann, — was unserer Meinung nach auch genügt und genügen mufs." (HG. S. 6). Mag man dieses „Genügen" billigen oder nicht, mag man jenes doppelte Interesse für hinreichend erschöpfend ansehen, oder mit Kreutzer, Marcks (Jb. XVI, 30 f.), Becker (Jb. XIII, 16 f.) und anderen ein mehrfaches anerkennen, es wird wenige Geschichtslehrer geben, die da meinen, dafs der römischen Kaisergeschichte nach der Harnackschen Vorschrift ihr Recht werde.

B. Lehrproben.

Die Mykenische Zeit im Geschichtsunterricht des Gymnasiums behandelt F. Marcks in einer hübsch illustrierten, kurzen Programmabhandlung (Cöln, F.-W. G.). Seiner in der Einleitung begründeten Forderung auf Berücksichtigung des Gegenstandes im Geschichtsunterricht, ist wohl zuzustimmen; und jedenfalls wird ihr schon in praxi mehr zugestimmt, als Marcks annimmt, welcher mit Unrecht die Lehrbücher anklagt, dafs sie noch wenig darauf eingingen (vgl. dagegen Brettschneider O II S. 21 f., Neubauer ib. S. 17, Meiners für IV (!) S. 5, Schenk IV, 2. Auflage S. 4 ff. u. s. f.). Immerhin werden noch nicht viele Amtsgenossen dafür im Tausch die vorpyrrhische Geschichte Roms nach M.s Vorschlag auf 5—6 Stunden (!) beschränken wollen. Es ist das aber auch wohl kaum nötig, denn der Stoff, den M. bietet, erscheint keineswegs ungewöhnlich reich. Er beschränkt sich im Text streng auf Mykenae und darin liegt meines Erachtens ein erheblicher Nachteil der sonst hübschen und anregenden Darstellung. Sie zersplittert sich in Einzelheiten, für deren Verständnis nicht ausreichend gesorgt ist. Nicht nur, dafs es an einem zusammenfassenden Plan von Mykenae fehlt, auf den die Details zu beziehen wären, es fehlt auch an Berücksichtigung der gesamten Zeitlage, sowohl des geistigen Habitus, z. B. des Ahnenkultes, wie auch der Parallelen mit Troja, den Inseln usw. Das Ganze entspricht mehr dem archäologischen wie dem historischen Interesse. Es hätte sich, wie ich glaube, empfohlen, für die Anlage des Palastes Tiryns, für den Mauerbau Troja, für die Gräber Mykenae, für die Kunst Vaphio, Knossus u. a. mitsprechen zu lassen. — In einigen Einzelheiten überschreitet Marcks die wissenschaftlich gesicherten Grenzen unseres Wissens.

K. Reichel-Charlottenburg bietet in seinem kurzen Aufsatz *Repetition der Revolutionszeit nach den Befreiungskriegen in der I* einen reichen Inhalt in ungewöhnlich knapper Form. Die rechte Repetition solle nicht nur Kenntnisse feststellen, sondern auch das vorhandene Mafs von

Digitized by Google

Übersicht und Einsicht beim Schüler erweitern. Also — Gruppenbildung! Sehe ich recht, so bildet Reichel vier Gruppen, die in der Idee politischer Freiheit ihr gemeinsames Band haben: 1. Die Freiheitsbestrebungen im französischen Volk, 2. Ziel und Ergebnis der Revolution, 3. Auswärtige Politik Frankreichs 1791—1809, 4. Sturz und Erhebung Preufsens. In der sorgfältig durchgeführten Gliederung dieser 4 Gruppen scheint die Rücksicht auf fruchtbare Vergleichungen, auf lehrreiche Rückblicke und die Verknüpfung der verschiedenen geschichtlichen Faktoren ganz besonders stark vorgewaltet zu haben. So enthält z. B. Gruppe 1 Betrachtungen a) über Hof, Justiz, Finanzwesen und soziale Struktur Frankreichs an sich und im Vergleich zum Preufsen Friedrichs des Grofsen, b) über die französische Aufklärungsliteratur und ihr Verhältnis zur regierungsfreundlichen deutschen Aufklärung, woran sich nach Belieben ein Rückblick bis zur Reformation in beiden Ländern, ein Vergleich zwischen Reformation und Revolution usw. schliefsen könne, c) über den Gloiremangel in Frankreich seit 1756, bezw. dessen auswärtige Politik. In ähnlicher Weise stellt Reichel später Napoleon mit Cäsar und Augustus in Vergleich, knüpft an den Reichsdeputationshauptschlufs einen Rückblick auf die Reichsentwicklung seit 1648, an den Rheinbund eine Periodisierung der Reichsentwicklung überhaupt u. dgl. m. — Ob dieser Gang nicht einerseits zu weitführend, andererseits zu künstlich — mindestens für den Raum einer Stunde — sei, möchten wir bei der Freude, die die feinen Kombinationen Reichels erwecken, dahingestellt sein lassen. Mindestens bedarf es ungewöhnlicher Sicherheit und Ruhe der Gedankenführung seitens des Lehrers und seltener Hingabe und sicherster Kenntnisse seitens einer ausgezeichneten Klasse, um in dieser Weise den einfachen Zweck einer Repetition nicht zu verfehlen und dann allerdings auch gleichzeitig viel mehr zu erreichen.

Unter dem vielversprechenden Titel *Bismarcks Persönlichkeit in der Jugenderziehung* hat P. Reichardt eine am 1. April 1901 auf der Jahresversammlung sächsischer Gymnasiallehrer gehaltene Rede als Abhandlung erscheinen lassen. Nach einer vielversprechenden Einleitung, die an zwei Urteilen Goethes (a. 1828) und Treitschkes (ca. a. 1880) zu zeigen sucht, wie das nationale Selbstbewufstsein der Deutschen an Bismarcks Persönlichkeit erwachsen sei und sich erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts recht eigentlich gebildet habe, folgt die Frage: „Läfst sich nun auch unserer Jugend das Verständnis der Persönlichkeit Bismarcks zu ihrem Segen vermitteln?“ Allerdings bietet Reichardt zur Entscheidung dieser Frage wenig; er begnügt sich in der Hauptsache mit einer Zusammenstellung des Materials, um die Züge von Bismarcks Charakter, die ihm die entscheidenden sind, zu verdeutlichen. Erst die Schlufsbetrachtung über „Bismarcks Wirksamkeit als Lehrer seines Volkes“, die den Warner vor Parteigeist und Doktrinarismus, den Wecker und Förderer des Nationalbewufstseins schildert, wendet sich dieser Aufgabe etwas mehr zu. Treffend ist der Schlufs selbst mit seinem Hinweis auf die tiefere Sittlichkeit und Wahr-

Digitized by Google

haftigkeit der realistischen Politik Bismarcks gegenüber der früher von der Diplomatie vorgekehrten Ideenvertretung und auf den sittlichen Kern des nationalen Egoismus. — Die Absicht, welche Reichardt schliefslich allein verfolgt zu haben bekennt, zu beweisen, dafs Bismarck ein Platz in unserem pädagogischen Inventarium neben Lessing und Goethe gebühre, bedurfte inhaltlich wohl dieser Zusammenstellungen nicht und ist didaktisch durch sie kaum gefördert. Sie bedürfte zu ihrer Verwirklichung erheblich tieferer und umfassenderer Mittel als einer laudatio.

J. Müller-Augsburg bezeichnet eine ca. 50 Seiten starke Abhandlung über *Die Schlacht bei Vionville-Mars la Tour* als *„eine Lehrprobe aus dem Geschichtsunterricht einer bayerischen Realschule“*. Eher dürfte sie als Lehrprobe für eine Kriegsschule oder als Abhandlung für das Militär-Wochenblatt sich eignen. Jedenfalls bietet sie einen handgreiflichen Beweis dafür, wie stark die Meinungen über die Berücksichtigung kriegerischer Ereignisse innerhalb des Faches schwanken. Der Inhalt scheint vortrefflich und die sachkundige Bewunderung der Leistungen der Brandenburger und Westfalen darf aus bayerischem Munde besonders erfreuen, aber unerfindlich scheint, wie Sekundanern diese Hergänge sollen zum Verständnis gebracht werden, deren Beurteilung die Vertrautheit mit militärischem Detail jeder Art, mit der Wirkungsweise der verschiedenen Waffengattungen, der Truppenbewegung, der Terrainbenutzung, der Feuerwirkung, mit der moralischen und physischen Leistungsfähigkeit der Mannschaften usw., voraussetzt. Auch dürfte die Absicht des Verf.s, mit seiner Studie zu beweisen, 1. dafs die Vorgänge auf den Flügeln einer Schlacht in ihrem parallelen Verlauf betrachtet werden müssen, 2. dafs der Gang einer Schlacht eine an ein wohlgegliedertes Drama erinnernde Regelmäfsigkeit zeige, mit dem Zweck einer geschichtlichen Lehrprobe unvereinbar sein.

Zwei sogenannte Gymnasialvorträge, d. h. freie Vorlesungen vor den Schülern der vereinigten Oberklassen, bietet Brendel (Pg. Stargard) unter dem Titel *Die orientalische Frage im Altertum und Mittelalter (nebst einem Ausblick auf ihre Entwicklung in der Neuzeit)*. Der reichhaltige Stoff wird überblickartig unter starkem Übergewicht der allgemeinen Räsonnements in rhetorisch schwungvoller Sprache geboten; doch trifft die Behandlung überhaupt mehr die politischen Beziehungen des Orients zum Occident (sogar unter Einbeziehung der ostasiatischen Verwickelungen) als die eigentliche sogenannte orientalische Frage. Die geographische Grundlegung ist hübsch und klar. Das Übrige erscheint geistig wie stofflich für Schüler etwas zu bunt, mehr blendend wie tief, dürfte aber einerseits gewifs nicht ohne repetitorischen Wert, andererseits auch für reifere Schüler nicht uninteressant gewesen sein; als Anregung zu einer „gruppierenden Wiederholung“ auch für Fachgenossen schätzbar.

Erheblich tiefer greift ein anderer Gymnasialvortrag von Perle-Halberstadt (O.-R.) über *Paris im Sommer 1791*. Der Titel ist insofern zu eng, als Rück- und Ausblicke die Tragweite der geschehenen Verände-

Digitized by Google

rungen erläutern und abschätzen. Über die Erscheinung der Stadt, den Hof, die Nationalversammlung, die öffentliche Meinung, ihre Organe und deren Leiter, über das Theater, die Mode u. s. f. wird mit wenigen Worten viel und doch nicht zu viel gesagt. Ein angenehmer Beitrag zur Behandlung des Stoffes in O I.

C. Die einzelnen Klassenstufen.

Salaus Programm *Die Behandlung des propädeutischen Geschichtsunterrichts in Quinta* (O.-R. Halberstadt) ist erheblich ertragreicher, als man gemeiniglich solche Sonderbehandlungen findet. Die mafsvolle und doch ernsthafte Art, in der der relativ kleinen Aufgabe der ihr zukommende Wert und eine gewisse Würde gesichert wird, fällt höchst angenehm auf. Es will zwar fast etwas verstiegen scheinen, wenn Salau in der V „den ersten Grund für geschichtliche Auffassung und Betrachtung legen" zu können meint, doch beseitigt die ruhige Art, mit der alsdann die Begrenzung und methodische Behandlung des Lehrstoffs besprochen wird, schnell jede derartige Besorgnis. Die Stoffmasse soll bescheiden sein und im 1. Quartal sich auf Cadmus, Daedalus, Tantalus, Pelops und Heracles, im 2. auf Argonauten, Theseus, Trojan. Krieg beschränken. Das 3. Quartal bringe besonders ausführlich die Odyssee und darauf griechische Vorgeschichte bis Solon, das 4. römische Sagen. Vollständigkeit sei nach keiner Richtung zu erstreben; unpassende Sagen, z. B. von Oedipus, seien ohne weiteres zu verwerfen. Die Behandlung sei — zunächst Erzählung des Lehrers (der Quintaner rezipiert noch unzureichend bei der Arbeit des Lesens), dann gemeinsame Lektüre mit Wort und Sacherklärung, mit Feststellung der Ereignisfolge, Aussprache und Schreibung der Fremdnamen u. dgl. m. — eine Art Auffassungslehre und Vorbereitung für das Nacherzählen seitens der Schüler. Die Darbietung weniger, einfacher und guter Bilder sei ratsam, die vieler und prächtiger von Übel. — Dem theoretischen Teil folgt der praktische *Zur Behandlung der einzelnen Stoffkreise* (S. 20—45), dessen Einzelheiten an einigen Stellen das oben bezeichnete Programm nicht unwesentlich überschreiten. Salaus Abhandlung ist jedem Lehrer der V zu empfehlen.

Auch der kleine Aufsatz von C. Cherubim-Lüdenscheid *Zum Geschichtsunterricht in Sexta* enthält manches Treffende. Ch. klagt über den Mangel geeigneter Lehr- und Lesebücher, die in „herodotischer Weise" die historischen Elemente in einer glücklichen Mischung des Persönlichen und Sachlichen brächten. Und ohne ein geeignetes Buch bleibe der Ertrag des Geschichtsunterrichts in VI gering; zu annähernder Wiedergabe des Gehörten seien ohne ein solches nur Ausnahmeschüler imstande.

Eisenreichs (Pg. O.-R. Kattowitz) Abhandlung *Über den Geschichtsunterricht in Quarta* bringt abgesehen von einigen methodischen Bemerkungen eine fleifsige Stoffsammlung. Doch scheint dasjenige Mafs eindringender Sachkenntnis zu fehlen, welches für die Selbständigkeit auf diesem Felde als Vorbedingung gelten mufs, oder der Verf. fafst

Digitized by Google

— was sich vielleicht aus den lokalen Verhältnissen erklärt — seine Aufgabe allzu tief.

In einem Aufsatz *Der volle Ertrag des deutschen Geschichtsunterrichts* führt Geh. Schulrat Dr. Ludwig Schädel-Giefsen des näheren aus, dafs mit Errichtung des Reiches „Deutschland geworden sei, was es werden konnte und werden sollte", und dafs damit eine Richtschnur gefunden sei, „den Werdegang des Reiches als Erfüllung einer Bestimmung zu begreifen". Diese Bestimmung sei gewesen „der Gang von der Vielheit zur Einheit in der Mannigfaltigkeit". Seine Phasen: Fremdheit der Stämme, Zusammenfassung durch die Karolinger, Reaktion im Stammesherzogtum und Wahlkönigtum, Entstehung „einer überwältigend starken hegemonischen Macht im Leerland des Ostens und Zusammenbiegung des Ganzen unter preufsischer Spitze" sucht Sch. des weiteren aufzudecken in dem deutlichen Gefühl, etwas Neues zu bieten und „einen tieferen Sinn" der deutschen Geschichte aufzuzeigen. Ist er nun auch damit im Irrtum und sind seine Grundgedanken auch weder der deutschen Wissenschaft noch der deutschen Schule entfernt etwas Neues mehr, so ist doch das Ganze mit so starken und teilweis interessanten Urteilen durchflochten, dafs die Kenntnisnahme lohnen dürfte. Es scheint eine gute Festrede den ursprünglichen Kern gebildet zu haben.

D. Die Kunstpflege.

Die Frage, wo und wie an den höheren Lehranstalten die Kunst zu pflegen sei, will immer noch nicht sich erschöpfen und klären, wenn schon neue Gesichtspunkte zur Sache sich kaum noch finden lassen. Das liegt zum geringeren Teil in den methodischen Schwierigkeiten des Stoffes, das Entscheidende bleiben eben praktische Fragen der Lehrervorbildung, der Zeit und des Geldes, insofern hier ohne reichliches Anschauungsmaterial und ohne eine gewisse Gleichartigkeit desselben an allen Anstalten auf Einigung und Vertiefung nicht zu rechnen ist. Die drei Abhandlungen, deren wir hier zu gedenken haben, spiegeln in scharfem Dissensus diese Lage nicht übel wieder.

G. Reinhardts-Dessau Aufsatz *Zur Pflege der Kunst auf dem Gymnasium* zeigt der praktischen Erfahrung entsprechend, die der Verf. hinter sich hat, nicht gerade sehr originelle, aber gesunde Ansichten. Von den planmäfsigen Unterrichtsfächern des Gymnasiums scheint ihm vor allem der Geschichtsunterricht verpflichtet, die künstlerische Entwicklung seiner drei Hauptvölker — Griechen, Römer, Deutsche — als einen integrierenden Bestandteil ihrer Kultur klarzulegen. Auch ägyptische, altchristliche, arabische, niederländische, italienische Kunst der Renaissance könnten ihrer allgemeinen Bedeutung nach nicht unberücksichtigt bleiben. Immerhin müfsten sie dem Unterricht, zumal den geschichtlichen Kulturschilderungen, immanent sein, und liefsen sich gut an der Hand der Abbildungen von Menge oder von Luckenbach erledigen; am besten unter gleichzeitiger Vorzeigung entsprechender gröfserer Abbildungen durch den Lehrer.

Digitized by Google

Grundlage der Behandlung sei das „Sehen-lehren“ und „Finden-lassen“. Ergänzend müfsten — und R. hat damit ihn sehr befriedigende Resultate erzielt — Sondervorträge für mehrere Klassen oder auch für das Anstaltspublikum mit Unterstützung durch das Skioptikon hinzutreten. Übrigens sei für künstlerischen Anschauungsunterricht selbstverständlich die Mithilfe aller anderen Fächer willkommen zu heifsen; und selbst in den untersten Klassen könne gelegentlich schon — wenn auch vorsichtig — mit Vorzeigung, z. B. des Zeuskopfes, von Herakles-Bildern usw., begonnen werden.

Recht abweichend von diesen mehr „unterrichtlichen“ Vorschlägen Reichardts sind die Ziele und Anschauungen Ludwig Gurlitts-Steglitz, *Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichts*. Gurlitt leitet den Zeichenunterricht in den oberen Klassen seines Gymnasiums und verbindet mit der Handfertigkeit und dem Auge des Künstlers die Kenntnisse des geschulten Philologen und gereiften Archäologen. Seine weitgreifenden Ideen vom wissenschaftlichen Anschauungsunterricht hat er durch seine Lehrbücher (Lateinische Fibel für VI, Übungsbuch für V) und Anschauungstafeln (zu Cäsars b. g.) praktisch vertreten; kein Wunder, dafs er ein Feind des stärksten Konkurrenten um den Kunstunterricht — des Geschichtsfaches — ist. Diesem die Kunstunterweisung zu überlassen, lehnt er mit Jägers Gründen (Baumeister VIII, 61) ab. Nur charakteristische Porträts und Situationsbilder möge er vorteilhaft verwenden, gerade so wie der Sprachunterricht. Das Wichtigste sei ein richtiger, vermehrter und obligatorisch gemachter Zeichenunterricht; gerade die künstlerisch Unbegabten hätten es am nötigsten, zu einem Verständnis für Natur und Kunst „herangezwungen“ zu werden. Er sei am besten durch Künstler oder studierte Fachleute zu erteilen.

Der Auffassung Gurlitts steht nahe und ist gleich ihm durch den Dresdener Kunsterziehungstag angeregt worden Jakulski-Radautz, der in einer längeren Abhandlung *Die bildende Kunst am Gymnasium* einer eingehenden Betrachtung unterwirft. Kurz und tiefdringend sind die einleitenden Bemerkungen über die Grundlagen des Kunstbedürfnisses in Zeit und Jugendbildung. Dann folgt eine Übersicht über die Literatur zur allgemeinen Frage von Menge bis Lichtwark und Itschner (1877 bis 1901) und der künstlerischen Schulfrage speziell in Österreich von Neuwirth bis Böck (1891—1900). Als ein eifriger Anhänger Lichtwarks bezeichnet Jakulski als Aufgabe der Schule die Erzeugung „verständnisvoller Freude an der Kunst durch künstlerischen Anschauungsunterricht“. An dieser Aufgabe habe sich im Prinzip jeder Unterricht zu beteiligen, während seiner Natur nach zur Ergreifung und Erledigung der Aufgabe wohl der Zeichenunterricht der geeignetste sei, vorausgesetzt, dafs er obligatorisch bis oben hin und in doppeltem System als Anschauungs- und als Darstellungskursus von einer entsprechenden Persönlichkeit erteilt werde. Da das nun augenblicklich unzutreffende Voraussetzungen seien, so erscheine der Unterricht im Deutschen als der berechtigtste und be-

Digitized by Google

fähigtste. Für ihn also gibt Jakulski das System eines Lehrganges, der von der unbewufsten Freude am Schönen in den untersten Klassen, über die Aufgabe der Beschreibung des Gesehenen (Mittelklassen) zur bewufsten Betrachtung und Würdigung erst der Baukunst, dann der Plastik und Malerei aufsteigen soll.

Die gehaltreichen Darlegungen Jakulskis scheinen doch eben zu beweisen, was er bekämpft, dafs für eine systematische Behandlung der Kunst am gegenwärtigen Gymnasium zur Zeit kein Platz ist. Daraus folgt dann ohne weiteres, dafs diejenigen Recht haben, die jedem Fach und jedem Fachlehrer Freiheit in der Heranziehung von Anschauungsmaterial gewähren wollen, — der Geschichte also die Kennzeichnung der Kunstentwicklung in ihren ethnologischen und chronologischen Zusammenhängen nicht bestreiten. Das ist der Standpunkt, den der 8. Deutsche Mittelsohultag in Prag (Pfingsten 1902) eingenommen hat, indem er beschlofs: „Die Pflege der Kunst in der Schule ist nicht als ein neuer Lehrgegenstand, sondern als ein pädagogisches Prinzip anzunehmen. Die Instruktionen gaben bei verschiedenen Disziplinen genug Gelegenheit dazu; es erübrigt nur, sie eifrig zu benutzen. Selbstverständlich müssen der Schule zu diesem Zwecke geeignete Lehrbehelfe zur Verfügung stehen.“ Und der gleichen Ansicht folgt A. Brunner-München in seinen *Ferienbetrachtungen über die bayerische Schulordnung* (HG. S. 73).

II. Lehrmittel.

1. Lehrbücher.

A. Vorstufe.

Oratio pro domo: Ich habe die Herausgabe der Schenkschen Lehrbücher — in der Form einer Umarbeitung — übernommen. Teil I—III sind im Frühjahr 1903 erschienen. Hier einige Sätze der Vorworte nebst einigen Gesichtspunkten der Bearbeitung:

„Die Lehrpläne von 1892 und 1901 untersagen für den Geschichtsunterricht in VI und V die Benutzung eines Lehrbuches — zweifellos mit Recht soweit es den Klassenunterricht betrifft. Aber ebenso zweifellos bedarf der Sextaner und Quintaner ein Lesebuch, worin er das vom Lehrer Vorgetragene nachlesen, wo er vorgekommene Zahlen und Namen auffinden, wo er ihm unverständlich Gebliebenes oder ihn besonders Anziehendes beliebig oft aufsuchen kann. Ohne ein solches Buch ist, wie jeder Sachkundige bestätigen wird, eine Nacherzählung des Gehörten den Kindern unmöglich, zumal nach dem lehrplanmäfsigen Zwischenraum von acht Tagen. Diesem Zweck soll das vorliegende Büchlein dienen; ihm entsprechend ist die 1. Auflage völlig umgearbeitet worden. Nur zwischen den Seiten 50 und 70 sind einige gröfsere Partieen ihrem Wortlaut nach erhalten.“ (Vorwort der VI)

Digitized by Google

„Der Nachdruck der Erzählung liegt durchaus auf der neueren Zeit und innerhalb dieser auf der Person und dem Leben Wilhelms I. (S. 8 bis 55). In seinen Erlebnissen als Knabe, Jüngling, König und Kaiser soll sich die grofse Geschichte der Zeit spiegeln. Das gleiche Streben hat bei dem Eingangskapitel „Wilhelm II." (S. 1—8) gewaltet. Es soll dem Knaben von der Persönlichkeit seines Herrschers und von der Stellung eines Herrschers überhaupt die erste Vorstellung vermitteln. Die übrigen Lebensbilder aus der ferneren Vergangenheit sind mehr skizzenhaft gehalten."

„Das Pensum der V ist durch die Lehrpläne von 1902 durch „Erzählungen aus den Sagen des klassischen Altertums" vermehrt worden. Demgemäfs wurden die 46 Seiten „Vorgeschichte" unter fast vollständiger Änderung des Wortlautes in 36 zusammengezogen und 21 Seiten „Sagen" neu hinzugefügt. Mehr war bei den Bedenken des Verlages gegen gröfsere Vermehrung des Umfanges nicht tunlich. Der Mangel einer elementaren Mythologie und so manche Breviloquenz des Textes finden darin ihre Erklärung (Vorwort d. 2. Aufl.). Die Sagengeschichte in der V soll im wesentlichen dem Pensum der IV zur Einleitung dienen und dieses von der unechten Sagenbeimischung — bis auf die gegebenen Ortes erfolgenden Hinweise — entlasten."

B. Unterstufe.

Aus dem Vorwort zur IV (Lehrbuch Schenk-Pomtow, Teil III): „Der Text der zweiten Auflage ist durchweg neu gestaltet; mit dem Wortlaut der ersten zeigt er nur gelegentliche Anklänge. Es stellte sich nach der unerläfslichen Umgestaltung der Anfangspartieen sogleich heraus, dafs die notwendige Einheit in Stil und Anschauungsweise nur durch eine Neubearbeitung zu erreichen sei; doch ist deren Ziel das alte geblieben. Die kulturellen Verhältnisse und die politischen Ereignisse sollen in ihrer inneren Wechselwirkung und Zusammengehörigkeit gezeigt werden, womöglich sich zu einem Gesamtbilde einen.

Das Buch will ein Lesebuch sein, ein Lesebuch zunächst für die Lektüre in der Klasse. Diese einfachste Lehrform scheint mir die zuverlässigste, denn es ist meines Erachtens dem gereifteren Manne fast unmöglich, sich beim freien Vortrag stets innerhalb des Quartanerhorizontes zu halten. Diesem Zweck entsprechend, hat der Text einerseits freieren Ton und haben die einzelnen Abschnitte, wo angängig, die Rundung von Lesestücken erhalten, anderseits ist der Inhalt nach Möglichkeit bereichert und vertieft worden. Es wird so den Erläuterungen des Lehrers weiter Spielraum und häufiger Anlafs geboten. Auch fehlt die didaktische Gliederung im äufseren. Sie gehört schwerlich vor die Augen der Schüler, denen sie das Buch verleidet und die Möglichkeit der Selbstbetätigung und Vertiefung nimmt.

In der griechischen Geschichte strebt der Text danach, die Fülle der Persönlichkeiten und die Vielseitigkeit des griechischen Lebens, in

Digitized by Google

der römischen, die unerbittliche Logik einer geradlinigen Entwicklung durchschimmern zu lassen. — Die Entlastung von den Sagen „ermöglicht eine wesentlich echtere Fassung der Anfänge von Hellenen und Römern, als sie bisher in IV üblich war. Und diese gröfsere Richtigkeit des Fundamentes erweist sich dann auch für die Behandlung der eigentlichen geschichtlichen Hauptzeiten als von unerwarteter Tragweite. Es wird dadurch möglich, dafs, was der Quartaner zu lesen erhält, elementare zwar, aber doch echte Geschichte ist, gewissermafsen eine äufsere Naturgeschichte der Antike. Sie soll in jedem Satz dem Stande der Wissenschaft entsprechen. Sie soll ohne Rest und ohne Widerspruch dereinst in sehr viel tiefere Auffassungen aufzugehen vermögen und durch die Vielseitigkeit der eingeführten geschichtlichen Faktoren, ohne zu verwirren, den Instinkt für diese tieferen Auffassungen vorbilden. Darum ist auf die Natur der Länder, auf die ständische Gliederung der Völker, auf die Entwickelung der Staats- und Wirtschaftsformen, auf die Entfaltung der Individuen, auf die gegenseitige Abhängigkeit all dieser Potenzen kein minderes Gewicht gelegt worden, wie auf die Besonderheit der jedesmaligen Ereignisse".

H. Jänickes tüchtiges Geschichtswerk hat für die Mittelstufe die 5 resp. 7. Auflage erlebt. Sie heifst „verbessert" und ist es auch in Kleinigkeiten zumal des Stils. Eine gröfsere Vertiefung hat nur die preufsische innere Geschichte seit 1640 erfahren. Die von uns seinerzeit beanstandeten (je 3—4) Geschichtskarten sind leider geblieben. Das Vorwort nennt sie „soweit ergänzt, dafs sie einen Atlas nebenher durchaus entbehrlich machen". Eine Meinung, die ich nach wie vor nicht zu teilen vermag (s. Jb. XV, 10 f.). Auch wird vielen Fachgenossen recht zweifelhaft sein, ob die Vermehrung des Anhangs (U II) um eine 6 Seiten lange Erläuterung zu den Standbildern der Siegesallee in Berlin den allgemeinen Bedürfnissen der Schule entspricht. Dagegen erscheint es nicht überflüssig — zur Kennzeichnung der noch herrschenden methodischen Unsicherheit — den unbewufsten Gegensatz zu erwähnen, in den Jänicke und Brettschneider (3. Aufl.) in den Vorworten zu ihren Quartabüchern getreten sind. Ersterer rechtfertigt die relative Ausführlichkeit seines Quartateils, der an Schnelligkeit der Verbreitung hinter den anderen nicht unwesentlich zurückbleibt, damit, „dafs das Buch nicht nur für den Quartaner, sondern auch für den Tertianer und Untersekundaner bestimmt" sei, die hier für ihren „Wunsch, sich nachträglich über diese oder jene Frage zu unterrichten, genügenden Aufschlufs" sollen finden können (ähnlich Ulbricht s. u. S. 30). Brettschneider betrachtet das geschichtliche Lehrbuch als die Grammatik des Geschichtsfaches, also lediglich als Unterrichts- und Einprägungsmittel für die einzelne Klasse. Sorgfältige Stoffauswahl, scharfe logische Gliederung seien hier wie dort die Hauptsache; für das Interesse habe der Lehrer zu sorgen. Dafs dieser zu erzählen verstehe und die Knaben zu packen, ihre Phantasie zu beflügeln wisse, hält Brettschneider ebenso für eine normale Voraussetzung, wie dafs der Quartaner von normaler geistiger

Digitized by Google

Beschaffenheit die persönlichen Züge z. B. von Sokrates, Demosthenes, Alexander, Regulus etc. „sonder Mühe“ und ohne Nachhilfe durch das Buch behalte. In der bewufsten Beschränkung auf die unmittelbare Lehraufgabe hat er sein Buch und seine Tabellen so angelegt, dafs der Schüler z. B. eine Repetition der römischen Geschichte a. u. c. bis 266 in ca. einer halben Stunde soll bewältigen können.

„Zwei so treffliche Männer sind unverwerfliche Zeugen“ dafür, dafs wir es hier mit individuellen Werturteilen zu tun haben, die eine Entscheidung durch die inneren Gesetze der Sache schwerlich noch zulassen. Es fragt sich, ob die grammatische Schablonisierung auf das ungleich freiere Gebiet der Geschichte jetzt schon oder überhaupt übertragbar ist; es fragt sich, — beides wäre denkbar — ob der Unterricht dabei an geistiger Frische und Fruchtbarkeit mehr gewinne oder verliere; es fragt sich, ob bewufstes Wissen oder unbewufste geistige Bereicherung Ziel des höheren Unterrichts sein soll, und wenn beides, wie man ihr Verhältnis abschätzt und praktisch ihre Sphären begrenzt. Es fragt sich ganz besonders, was in all diesen Dingen den Fähigheiten und Bedürfnissen der Schüler und — ob man einen solchen annehmen darf? — des Durchschnitts der Lehrer mehr entspricht. Für all diese Fragen hat der einzelne schwerlich eine andere Lösung zu geben, als eine persönliche, — eine von vielen! Und so lange das nicht anders ist, nicht anders wird durch einen Pädagogen von überlegenem Geist oder durch eine gründliche Wandlung unserer Schulverhältnisse, wird man jener methodischen Unsicherheit sich freuen dürfen unter dem schöneren Namen der „methodischen Freiheit“, vorausgesetzt, dafs man nicht ermattet, sie durch tägliche Eroberung neu zu verdienen.

Dafür aber, dafs eine solche Ermattung keineswegs zu fürchten ist, zeugt nicht nur die Menge neuer Lehrbücher von zweifellos zunehmendem Wert, sondern auch die zunehmende Schnelligkeit, mit der sie sich verbreiten. Das war lange Zeit nicht so. Nun erlebt man die Genugtuung, dafs für Brettschneiders treffliches Werk bereits in 2 bezw. 3 Jahren die 2. bezw. 3. Auflage nötig geworden ist. Entsprechend der Kürze dieses Zeitraumes und entsprechend der Tüchtigkeit der ersten Arbeit sind die Änderungen minimal. Nur die auswärtige Geschichte — namentlich die Frankreichs — hat im O III-Pensum einige Erweiterung erfahren. Weitere Empfehlungen dieses ausgezeichneten Lehrmittels sind für die Leser dieser Jbb. überflüssig (vgl. Jb. XV, 21; XIV, 23; XIII, 30 usw.). Ebenso steht es mit Neubauers nicht minder vortrefflichem „Lehrbuch“ für die Oberklassen, dessen 3. Auflage nach kaum zwei Jahren der 2. gefolgt ist (vgl. Jb. XI, 37 f.; XII, 37 f.; XIII, 42 f.; XVI, 47).

Die 24. Auflage von *J. C. Andräs Grundrifs der Weltgeschichte* ist von Endemann-Weilburg für die mittleren Gymnasialklassen bearbeitet worden und wird von ihm für O II, von Stutzer für I fortgesetzt und zu einem Gymnasiallehrbuch ausgestaltet werden (s. unten S. 34). Die Form, welche Andrä seinen Lehrbüchern gegeben hat, hat sich an Realschulen,

Digitized by Google

höheren Bürgerschulen, Mädchenschulen, Präparandenanstalten u. dgl. — überall da, wo eine Art frühfertiger, allgemeiner Bildung verlangt wird, trefflich bewährt. Die grofse Zahl der Auflagen in den verschiedensten Spielarten beweist das zur Genüge. Historische Karten, Tafeln zur Geschichte der Baukunst und Bildnerei, Literaturgeschichtsabrisse, Provinzialgeschichten, dazu die starke Berücksichtigung des Kulturgeschichtlichen im Text, die klare, allerdings mehr häufende als eindringende, Stoffbehandlung und ein stark moralisierendes Urteil machten den „Andrä“ eben in den „weitesten Kreisen“ beliebt und als Schulbuch populär. Ob dieser Charakter des Buches dem Charakter unserer höheren Lehranstalten entspricht, wird sich billig bezweifeln lassen. Seine ganze Richtung, die weit mehr auf die Mitteilung äufserlichen Wissens als auf Erweckung von Verständnis und historischem Sinn abzielt, scheint nicht eigentlich ein Weg zur Bildung, sondern zum Bildungsschimmer. Endemanns sachlich tüchtige Bearbeitung hat hie und da den Wortlaut veredelt, den Inhalt sichten und gelegentlich verbessern können, die geistige Grundlage des Ganzen hat er nicht blofs nicht verändert, er hat sie auch nicht verändern wollen. Und so läfst sich kaum annehmen, dafs die neue Gymnasialbearbeitung des Andrä ein anderes Schicksal haben wird, als der frühere Versuch, den Schmelzer unternahm, ohne meines Wissens damit durchdringen zu können. Es ist das um so weniger wahrscheinlich, als das beigegebene Anschauungsmaterial das alte ist, von dem man doch nicht ganz begreift, dafs es in der heutigen Zeit der Kongresse für künstlerische Jugenderziehung noch so hat erscheinen dürfen. Das gilt weniger noch von den sehr häfslichen, z. T. schrecklich überfüllten, augenverderbenden Karten (5 + 8) und den traurig veralteten Spezialkärtchen, als von den Anschauungsbildern (4 + 8) und von den Tafeln zur Bildhauerkunst. Phantasieen üppigster Art wie die „römische Seeschlacht“ (No. 3) und der Palast von Khorsabad (Taf. I), fehlerhafte Rekonstruktionen wie die des griechischen Theaters (Taf. III) und der Altis von Olympia (Taf. II, 5), Ruppiner Bilderbogen wie „die erste Eisenbahn“ (No. 16), Abbildungen wie die Apollobüste (II, 4) oder der ca. 4 cm hohe „Sophokles“ werden auch von denen verworfen werden müssen, die von wissenschaftlichem und künstlerischem Überschwang sich frei zu halten suchen. Ein anderes Bedenken ergibt sich aus der Menge und Auswahl dieser Anschauungsstoffe. Sollen wir den Quartaner wirklich mit den griechischen Tempelgrundrissen, mit den Säulenformen und den Gebälken dorischer, jonischer, korinthischer Ordnung bekannt machen? Soll er mit den Gebäuden Athens, Olympias, Pompejis, mit Phidias, Praxiteles, Lysippus, mit Polygnot, Zeuxis, Parrhasius, Apelles, mit Pindar, Aristophanes, Herodot, Thucydides, Xenophon, Aeschylus, Sophokles, Euripides, mit der Aphrodite von Knidus und Melos, dem Apoll v. Belvedere, der Hera Ludovisi, dem Hermes, der Laokoon- und Niobiden-Gruppe etc. von Amts wegen behelligt worden? Und während man dem Quartaner dergleichen zumutet, präsentiert man dem Untersekundaner Kunstblätter

Digitized by Google

niedrigsten Ranges! — Hier ist kein Zweifel! Nicht aus innerem Verständnis für die Aufgaben der Schule ist dies neue Lehrmittel geboren und geformt worden, sondern auf Grund äufserer Zufälligkeiten und äufserer Zwecke.

Anhangsweise sei erwähnt, dafs das in seiner Art wertvolle, für höhere Schulen jedoch ungeeignete Buch Spielmanns *III. Teil, Preussisch-deutsche Geschichte seit 1648* (vgl. Jb. XVI, 36) vollendet vorliegt, dafs Piersons *Leitfaden der preufsischen Geschichte* in 14. Auflage erschienen ist, ohne nach wie vor — trotz innerer Tüchtigkeit — an höheren Schulen einen Platz beanspruchen zu können, und dafs Winter seinem *Kurzen Lehrgang der Alten Geschichte für Mittelschulen* (s. Jb. XIV, 10) einen gleichartigen für *Die vaterländische Geschichte* hat folgen lassen.

C. Oberstufe.

E. Ulbricht-Dresden bietet in seinen *Grundzügen der Geschichte,* von denen Teil I „Griechische Geschichte", Teil II „Römische Geschichte" und Teil III „Mittelalter" im Berichtsjahre erschienen sind, eine vornehme und geistig hochstehende Leistung. Die Bücher sind nicht eigentlich neu; sie sind als 3. neu bearbeitete Auflage bezeichnet. Doch ist ersichtlichermafsen die Neubearbeitung eine so vollständige gewesen, dafs der Autor mit Recht sein Werk als ein neues ansieht. Seine Absichten hat er in den Vorworten ungefähr so bezeichnet, wie jedes zeitgemäfse Lehrbuch, sie zu erfüllen trachten mufs oder wenigstens müfste. „Er wollte versuchen, die geschichtlichen Grundbegriffe, namentlich des wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und staatlichen Lebens, zu klarer Darstellung zu bringen und demnächst die Einsicht in den tieferen Zusammenhang der Dinge, insbesondere in die Wechselwirkung vorzubereiten, welche zwischen der wirtschaftlich-sozialen und geistigen Entwickelung eines Volkes einerseits und seinen politischen Schicksalen anderseits besteht. Das Verständnis jener Grundbegriffe und dieser Wechselwirkung kann aber nur in systematischer Denkarbeit erworben werden." „Das Verständnis der Tatsachen und die Einsicht in ihren Zusammenhang zu vermitteln", diese Aufgabe steht ihm weit über den Leistungen des Gedächtnisses, die man vorzugsweise als die Sache des Geschichtsunterrichts behandelt.

Soweit werden ihm alle Verständigen beistimmen. Weniger allgemeine Zustimmung dürften zur Zeit noch seine methodischen Ansichten finden, die gleichwohl für die Anlage des Buches die Voraussetzung bildeten und sie auch für die Beurteilung bilden müssen. Ulbricht mifstraut der Kraft des Vortrages, zu dem „die Schüler . . . erst ganz allmählich und vorsichtig erzogen und geschult werden müssen, wenn dadurch mehr als eine vorübergehende Erwärmung des Gemütes oder Erhitzung der Phantasie erzeugt werden soll". Er denkt sich an dessen Stelle „eine Durcharbeitung des im Buche Gebotenen in der Weise, dafs Lehrer und Schüler während des Unterrichtes die längste Zeit gemeinsam tätig bleiben und der Schü-

Digitized by Google

ler mit Hilfe des Lehrers und des Buches sich seine geschichtliche Kenntnisse erarbeite".

Zudem gehen gewisse Abschnitte (Teil I u. II, die über Kunst, Literatur und Wissenschaft, Teil III, die über Frankreich und England) über den Rahmen des Klassenpensums bewufsterweise hinaus („wie denn der Lehrer überhaupt im Unterricht nicht alle Abschnitte des Buches mit gleicher Ausführlichkeit behandeln kann"). Denn das Buch (ausdrücklich Teil I und II) ist „nicht allein für die Klasse bestimmt, deren Pensum die griechische oder römische Geschichte gerade bildet, sondern auch zum Hand- und Hilfsbuch für alle folgenden Klassen. Auch der Primaner soll es noch gern zur Hand nehmen, um mit seiner Hilfe sein Wissen in der alten Geschichte lebendig zu erhalten oder zu ergänzen usw."

Im ganzen mufs anerkannt werden, dafs Ulbricht sein hochgestecktes Ziel erreicht hat. Allerdings sind die Nachteile, die er dafür in den Kauf genommen hat, nicht unbedeutend, und auch die Durchführung im Text ist nicht gleichmäfsig, aber alles in allem darf man sich doch des tüchtigen, charaktervollen Werkes freuen. Der gröfste Nachteil liegt im Umfang. 134 recht inhaltreiche, grofse Seiten für die griechische, 126 für die römische Geschichte bis Augustus als Pensum der O II, 40 Seiten Kaisergeschichte nebst 231 des Mittelalters für 3 Quartale der U I — das wird auch unter völligem Verzicht auf den Vortrag schwerlich zu leisten sein. Dazu kommt die Sprache des Buches einer Privatlektüre m. E. wenig entgegen. Sie ist etwas schwer, weil sie mehr auf Begriffen als auf Anschauungen beruht, und bedarf, wie das in der Absicht Ulbrichts liegt, der Erklärung durch den Lehrer fast beständig. Das ist freilich nicht allein Schuld der Sprache. Die Darstellung Ulbrichts ist für die zu betrachtende Einzelheit — sei es ein Ereignis, eine Institution, ein wirtschaftliches oder gesellschaftliches Verhältnis usw. — stets zuverlässig und eindringend, — ja, sie geht dabei nicht selten über das Zulässige hinaus, gelehrten Hypothesen nach (so wenn die 4 alten attischen Phylen örtlich gefafst, wenn für des medontidischen Königtums Abbröckelung Zahlen (ca. 750. ca. 710) angeführt, wenn zu dem 3. livianischen Gesetz der leges Horatiae Valeriae allerhand rettende Konstruktionen versucht werden u. dgl. m.). Aber dieser Akribie im einzelnen, die sich nebenbei auch in Anführung lateinischer und griechischer Termini und Citate fortwährend äufsert, entspricht, wie mir scheint, nicht die Stärke des geistigen Bandes, die nötig wäre, alle diese Einzelheiten „frei und leicht und freudig" zu binden. In der römischen Geschichte ist die Berücksichtigung der Tradition und des Sagenhaften auffallend stark und gleicht sich mit den kürzer gegebenen modernen Auffassungen nicht recht aus. In der griechischen Geschichte vermehrt eine ungünstige Anordnung anfangs die ohnehin hier schon schwer vermeidliche Zersplitterung. Wenn auf Abschnitt III Sparta (bis ca. 500, ca. 7 Seiten), A. IV Die 2. Kolonisation (ca. 6 Seiten) folgt, wenn dann A. V Die Zustände in der 2. Hälfte des Mittelalters (bis zum Sturz des Polykrates ca. 5 Seiten), A. VI Die Entwickelung

Digitized by Google

des hellenischen Nationalgefühls und Geisteslebens (bis Simonides und Xenophanes 6 Seiten) behandelt werden und dann A. VII Athen (von den Anfängen Attikas bis Kleisthenes, 13 Seiten) und darauf der alte Orient beginnen, so ist es nicht wunderbar, dafs die Tyrannis vor den Amphiktyonien, die Wirkung des „Kapitals“ 7 Seiten vor dem „Aufkommen der Geldwirtschaft“, Polykrates 16 Seiten vor Pisistratus usw. erscheinen. Hier ist die Künstlichkeit der Anordnung zum Schaden der Sache übertrieben worden, und die Entfernung von dem geschichtlichen Naturboden, der einfach wie jeder andere erst die Betrachtung des Ganzen im Überblick und dann die Vertiefung ins Besondere (hier also Sparta und Athen) verlangt, wird sich durch Unklarheit beim Schüler im Unterricht bitter bestrafen, mindestens ihm die Erwerbung einer klaren Gesamtauffassung sehr erschweren. Dafs Ulbricht so verfuhr, ist um so überraschender als die sogenannten Tabellen, die er jedem seiner Hauptabschnitte am Schlufs anfügt, — meist sehr hübsche und fein durchdachte Schemata des erledigten Stoffes, — in dem eben bezeichneten Falle die natürliche Gliederung aufweisen. Freilich fehlt es auch sonst nicht völlig an Beweisen dafür, dafs Ulbrichts historischer Sinn — anders wie sein Wissen — der Schwere der übernommenen Aufgabe nicht ganz gewachsen war. Als einziges Beispiel dafür der Hinweis auf Teil I, 13/14 und Teil II, 13 (vgl. III, 6), wo der Verf. beide Mal versucht, die Sippe aus der Familie abzuleiten statt aus der Horde. Indem er augenscheinlich die beiden letzteren gleichsetzt, verwischt er nicht nur die ungeheure zeitliche und kulturelle Distanz, auf die es gerade ankam, sondern wird auch jedem gesunden Intellekt unverständlich. — Von den nicht gerade seltenen Druckfehlern sei seiner Bedeutung halber nur der von II S. 107 genannt. „2000 Sesterzen (435 Mark)“ heifst es da, vermutlich statt 340 (345?).

Teil III, Das Mittelalter, ist von gleicher Anlage wie die Teile I und II. Aber entsprechend der gröfseren Undurchsichtigkeit und Fremdartigkeit des Mittelalters war das gleiche Ziel hier weit schwerer zu treffen. Zwar hat Ulbricht auch hier an wissenschaftlicher Genauigkeit und Zuverlässigkeit Seltenes erreicht, und man wird im grofsen ganzen die Erweiterungen des wirtschaftlichen, sozialen und innerpolitischen Stoffes, die er gibt, als sachlich notwendig anerkennen müssen, aber dieses didaktische Neuland scheint methodisch noch nicht vollendet hergerichtet, noch nicht klar genug eingeteilt und gruppiert, noch ohne ausreichendes Wegenetz. Dieser Einwand verliert den gröfsten Teil seiner Bedeutung, wenn man sich gegenwärtig hält, dafs das Buch zu gemeinsamer Klassenlektüre mit Lehrerkommentar bestimmt ist. Aber nichtsdestoweniger wird es unausgesetzter, tiefgreifender Repetitionen bedürfen, wenn der Schüler das im Moment der Erklärung Begriffene nicht wieder verlieren soll. Es ist zu bedauern, dafs die Tabellen gerade in diesem Teil hierfür versagen. Ihre Gestaltung ist hier eine rein stoffliche, eine nahezu gewöhnliche Aufzählung von Ereignissen und Zahlen, nicht eine Vergeisti-

Digitized by Google

gung des Stoffes unter entwickelungsgeschichtlichen Gesichtspunkten wie in den ersten Teilen. Wird, wie wir hoffen, dem trefflichen Buche die lange Reihe wohlverdienter Auflagen zu Teil, so wird es ein leichtes sein durch Vereinfachung des Vorhandenen dem abzuhelfen. Aber auch so wie das Buch jetzt vorliegt, ist es eine ausgezeichnete Leistung und für Freunde schwerer, aber tiefwirkender pädagogischer Arbeit in hohem Mafs zu empfehlen.

In höherem Mafse noch gilt die gleiche Empfehlung für die *Deutsche Geschichte im Grundrifs* von Rudolf Wustmann. Wüfste man es nicht aus dem oben besprochenen Aufsatz in den NJ. (s. S. 8), so würde man in ihr ein Schulbuch kaum vermuten. Die 220 Seiten Text nebst 7 Seiten sogenannter „Weltgeschichtlicher Überblicke" sind hübsch ausgestattet, auf das einfachste gegliedert, und angenehm zu lesen. Die 277 Abschnitte des Ganzen sind (nach der Art Eduard Meyers) durchnumeriert und durch Überschriften — durchschnittlich alle 3 Seiten — in Kapitel zusammengefafst. Nichts erinnert an den Lernzweck. Auch die Vorrede verrät nichts von der Bestimmung zum Schulbuch, — wohl um ein weites Publikum nicht abzustofsen. Dagegen bezeichnet sie, etwas abweichend von dem genannten Aufsatz, „die Darstellung Lamprechts" (statt seiner „Disposition") als das wesentliche Fundament des Buches. Diese Offenheit ist um so verdienstlicher, als sie sachlich fast etwas unbegründet erscheint. Jedenfalls entspricht das wirkliche Verhältnis mehr der Formel des Aufsatzes und steht die geistige Selbständigkeit des Verf.s aufser allem Zweifel. Das Buch ist das Werk nicht nur eines sehr kenntnisreichen, einsichtigen und künstlerisch gebildeten, sondern auch eines wissenschaftlich durchaus urteilsfähigen Kopfes; und obschon es zweifellos ein Reis vom Stamme Lamprechts ist und dessen Bildungsuniversalismus z. B. auch in musikhistorischen Anmerkungen huldigt, so ist es doch eine völlig eigenständige Pflanze, zumal innerhalb unserer Schulliteratur von hoher Originalität und zweifellos die höchste Leistung der letzten Jahre, — ein Buch, das in reiner Sprache, in Anschaulichkeit und Sachlichkeit eine Menge von Grundproblemen der deutschen Geschichte leicht und glücklich formuliert, Probleme besonders rechtlicher und wirtschaftlicher Natur, mit denen wir älteren uns noch auf eigene Faust herumzuschlagen hatten. Schwierigste Fragen, z. B. der ständischen Gliederung im kolonialen Nordosten, der Entwicklung der Grundherrschaft, der Städteverfassung, der Hansa, der Kunstübung usw., werden mit einer Sicherheit und Prägnanz erledigt, wie sie nur in enger Fühlung mit einem Gelehrtenkreis voll starken, wissenschaftlichen Lebens gedeiht. Gerade die reine Erfassung der historischen Grundelemente ist einer der schönsten Vorzüge des Buches, und die germanistische Fachbildung des Verf.s unterstützt ihn bezüglich der Kulturanfänge bei den Deutschen, bezüglich der Entlehnungen aus dem Kelten-, Römer-, Christen- und Slaventum aufs beste. Dafs Wustmann dabei vom Herkömmlichen weit, für die Schule wohl mitunter zu weit abweicht, kann nicht geleugnet werden. Germa-

Digitized by Google

nistischer Purismus ist wohl für die höhere Schule von geringem Wert; es lohnt wohl kaum Ingwiewen, Istrewen, Erminen, Geilamir usw. für Ingwaeonen, Istwaeonen, Herminonen, Gelimer zu sagen, wenn letztere Formen dem Schüler geläufig sind. Doch fällt das weniger ins Gewicht. Bedenklicher ist stellenweise die Tonhöhe der Darstellung. „Die Sittlichkeit zur Ottonenzeit beruhte noch nicht auf selbstgewähltem Entschlufs, war aber auch nicht mehr so überwiegend Sitte wie im germanischen Altertum; sie war gegenseitig: Lehnsherr und Vasall hiefsen beide einander hold. Antike sittliche Begriffe erhielten konkreten Sinn: religio bedeutete nun den geistlichen Stand, fidelitas eine sich im Treuen zugetane (gesellige) Gemeinschaft. Die Typen sittlicher Charaktere wurden an augenfälligem Gebaren erkannt; Verhalten und Entschlüsse waren in hohem Mafse die Frucht der Jugendlichkeit und Leidenschaft der Gesellschaft. Die Sprache liebte sinnliche Bilder", u. s. f. Sollte selbst die beste sächsische Obersekunda dieser Charakteristik der Ottonenzeit zu folgen vermögen? Sollte dort ein Lehrer die Zeit haben, wie er müfste, diesen Worten in stundenlanger Behandlung durch eine Fülle prägnanter Beispiele Sinn und Inhalt zu geben? Auch die in sachlicher Hinsicht mitunter klassische Kürze hat im Lehrbuch ihr Bedenkliches. So lautet die (einzige) Erklärung der Markgenossenschaft: „grofse Wirtschaftsgemeinde von dem Rahmen der Hundertschaft mit gemeinsamem Wald- und Weide-Besitz" (S. 10). Man kann schwerlich treffender sein; aber versteht es der Schüler? Die Darstellung ist überhaupt etwas kurzatmig, auch wechselt sie nicht selten schnell und überraschend den Gegenstand.

Jeder entschlossene Neuerer ist einseitig und mufs es sein. So auch Wustmann in der Auswahl seines Stoffes. Die politische Geschichte — überhaupt die Darstellung der Aktionen — läfst er hinter die Schilderung des Zuständlichen ganz zurücktreten; ja jene bilden eigentlich nur den Hintergrund für diese. Es kommt z. B. die Frühzeit Flanderns und Hollands (1000—1300) an Raumumfang der Geschichte der Staufer von 1198—1268 so ziemlich gleich. Dort kommen die Poorters, die Schlacht von Kortrijk (1302), Dirk III. von Holland u. dgl. m. vor, hier fehlt der Friede von San Germano, die Aussöhnung der Welfen und Staufer (1235), Hermann v. Salza usw. Eine kurze Seite (S. 97) erledigt die Zeit von 1211—1231, selbstverständlich rein äufserlich mit Hilfe von 14 Jahreszahlen, d. h. ungefähr eine Zahl auf je 2 Zeilen. Im Unterricht müfste das geradezu betäubend wirken, und zwar umsomehr, als auf Herstellung des inneren Zusammenhanges zwischen den politischen Ereignissen so ziemlich ganz verzichtet wird. Das tragende Interesse der Darstellung ist eben durchaus das universal-geschichtliche kulturelle, das zur Zeit ja auch durchaus im Vordergrunde der Wissenschaft steht.

Eine eigenartige Ergänzung zu seiner deutschen Geschichte bietet Wustmann in seinen landesgeschichtlichen Anmerkungen, von denen bisher die

Digitized by Google

„sächsisch-thüringischen“ (27 S.) und die „preufsischen“ (20 S.) vorliegen. Sie sind bestimmt, die allgemein deutschen Verhältnisse durch ihre Rückspiegelung im begrenzteren Rahmen der Heimatgeschichte zu verdeutlichen und interessanter zu machen. Die Herrschaft Wustmanns über das einschlägige, zerstreute Material ist staunenswert, ganz besonders für Sachsen-Thüringen, welches Gebiet auch innerlich zusammengehöriger als Brandenburg, Pommern, Schlesien und Preufsen und wissenschaftlich besser bekannt ist. Der Lehrer wird sich des vielen Wissenswerten freuen, das hier zusammengetragen ist, und es gelegentlich mit Dank und Vorteil im Unterricht verwenden, für den Schüler dürfte es in dieser Form kaum genieſsbar sein und müfste verwirrend wirken. Immerhin wird Wustmann auch gerade durch diese Anmerkungen — wenn es ihm gelingt, den ganzen deutschen Norden in dieser Art zu behandeln — sich um die Vertiefung des preufsischen Geschichtsunterrichts ein zweites aufsergewöhnliches Verdienst erwerben, wie er sich das erste durch seine „Deutsche Geschichte im Grundrifs“ schon erworben hat. Kein Fachgenosse sollte an seinen Arbeiten vorbeigehen.

Die dritte Neuerscheinung des Berichtsjahres — Stutzers *Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit bis 1648* — steht an innerem Wert den Büchern Ulbrichts und Wustmanns weitaus nach. Das liegt zum Teil wohl an äufseren Umständen — an der Form, die Andrä vor etwa 40 Jahren seinen Lehrbüchern gab (s. oben S. 27 f.) und an der Unfreiheit, die aus der Mitarbeit mit Endemann, aus dem Bestreben, ein durchaus „einheitliches Ganzes“ auf solchem Grunde zu schaffen, sich für den Verf. ergab. Eben weil dieses Streben nach Vereinheitlichung — unter gewissen Vorbehalten — als geglückt zu bezeichnen ist, ist Stutzers „Mittelalter“ an Universalismus in Kunst und Literatur, in aufserdeutscher Geschichte, in Geschichte der Entdeckungen, an Urteilsfreudigkeit u. dgl. ein echter Andrä. Nur hat Stutzers didaktische Erfahrung sich in einigen Ergänzungen betätigt, und an Hauptstellen der einzelnen Perioden kurze Zusammenfassungen und Rückblicke, sowie am Schlufs ein paar kurze Zeittafeln und sogenannte Übersichten (d. h. Stellenverweisungen) zur Rechts-, Wirtschafts- und Heeresgeschichte hinzugefügt.

Die ziemlich unorganisch nebeneinander gestellten Stoffe hat Stutzers Geist in gewisser Weise wohl zu beleben vermocht. Seine germanistische Bildung beweist sich historisch recht fruchtbar, sowohl in inhaltsreichen etymologischen Erklärungen wie überhaupt in Berücksichtigung des Sprachlichen und des Kulturellen im Geschichtsstoff, soweit es in der germanistischen Literatur eine Rolle spielt. Der erfahrene Lehrer des Deutschen verleugnet sich nicht. Damit wird es zusammenhängen, dafs der Abschnitt über die Stauferzeit das bei weitem Beste und Gründlichste an dem Buche ist, und sich namentlich von dessen erstem Drittel, wo dieser sprachliche Hebel versagt, aufs vorteilhafteste unterscheidet. Aber dieser Vorzug reicht doch nicht aus, für die schweren Gebrechen zu entschädigen, die teils im Charakter des Ganzen liegen, teils partieenweise

Digitized by Google

höchst flüchtiger Arbeit entsprungen sind. Nicht nur, dafs in der äufseren Politik und den Kriegsereignissen das Kausalitätsmoment so weit zurücktritt, dafs die Vorgänge hier in ihrer Summe, wie in ihrem Wesen mehr als Zufallskonglomerate denn als Glieder einer Entwicklungsreihe erscheinen — die Kürze, mit der Stutzer auf diesem Gebiet verfährt, erklärt vieles —, aber es sind auch die treibenden Kräfte der inneren Geschichte nicht begriffen, geschweige zur Grundlage des Verständnisses und der Darstellung gemacht. Infolgedessen bleibt auch alles Feinere und Geistigere auf kulturellem Gebiet in Stutzers Darlegung äufseres, loses Ornament, welches zwar zeitlich seinen bestimmten Platz hat, aber innerlich, entwicklungsgeschichtlich mit ihm nicht verwachsen ist. Weshalb die Reformation nicht ebenso gut ins 14. wie ins 16. Jahrhundert hätte fallen können, ist aus „Stutzer" nicht zu ersehen. Die zwei angegebenen Ursachen: „kirchliche Mifsstände" und ein „um sein Seelenheil bekümmerter Mönch" haben das ganze Mittelalter über nie gefehlt. Dieser Eindruck des Zufälligen im geschichtlichen Verlauf wird durch eine zersplitternde Anordnung des Stoffes, welche stellenweise zu recht störenden Mifsverhältnissen führt, noch verstärkt; z. B. erscheint (S. 26) die Entstehung der Episkopalkirche und des Papsttums — nach Bonifacius, der 6. Römerzug Friedrichs I. (S. 62) vor der Niederwerfung Heinrichs des Löwen. Noch mehr trägt zu der Verwischung des entwicklungsgeschichtlichen Zusammenhanges die oft unsaubere, mitunter sogar künstlich unklare Sprache besonders bei wirtschaftsgeschichtlichen Problemen) und sprunghafter Gedankengang bei. Auch steht neben der oft übertriebenen Einfachheit des Inhalts hier und da eine Wendung von fast unverständlichem Tiefsinn. Z. B. heifst es S. 76/77 „Die Kreuzzüge hoben Macht und Ansehen der Kirche gewaltig. Ihr Eigentum ward durch Vermächtnisse von Kreuzfahrern vielfach gemehrt, und der Papst erlangte zeitweilig eine Art Hegemonie über die abendländischen Streitkräfte. Aber die Bewegung lenkte bald vom Übersinnlichen ab und löste die Religion aus der Beziehung zu einer bestimmten Örtlichkeit." Man versuche auch bei der weitesten Dehnung des Wortlautes hierin Sinn und Zusammenhang zu entdecken. Rechnet man zu dem allen noch die Unsauberkeit in den Einzelheiten, die durch Benutzung guter Vorbilder wohl äufserlich gemildert, aber innerlich nicht beseitigt werden konnte, weil sie auf einem Mangel an Geschichtsanschauung beruht, so erklärt sich das Unbehagen, welches die Lektüre des Buches andauernd hervorruft, wohl zur Genüge.

Eine eigenartige und schwierige Aufgabe hat die *Österreichische Vaterlandskunde* von Zeehe-Schmidt auf das glücklichste gelöst, — die Aufgabe eine Heimatskunde für die oberste Gymnasialklasse (österreichische VIII = preufsische O I) herzustellen. Der zersplitterte Stoff läfst sich in einen Rahmen natürlich nicht fassen; es ist erstaunlich genug, dafs ihrer zwei — der historische und der geographische — genügt haben, und dafs zumal in letzterer Beziehung die Einheitlichkeit des Ost-Alpen-, Sudeten- und Karpathen-Gebietes sich stark genug beweist, um eine Gesamtbehand-

Digitized by Google

lung nicht nur zuzulassen, sondern auch zu rechtfertigen. Jeder der beiden Teile — Landesgeschichte von Zeehe, Geographie und Statistik von Wilh. Schmidt-Wien — umfafst ungefähr die Hälfte des 261 S. starken, gut ausgestatteten Bandes. Es ist ein erstaunlicher Reichtum an kulturellen und allgemeinen, wie an landesgeschichtlichen und politischen Sonder-Tatsachen, die Zeehe hier mit sicherer Hand auf die kunstreich geordneten Fächer seiner Disposition verteilt hat — ein Reichtum und eine Sicherheit, wie sie nur in Jahrzehnte-langer Verfeinerung einer Aufgabe unter konkurrierender Mitarbeit mehrerer erzielt werden können. Dem Nicht-Landesangehörigen werden die Angaben über wirtschaftliche und verfassungsrechtliche Zustände in den verschiedenen Kronländern am belehrendsten sein. Die Behandlung ist überall sachlich, klar und präzis den besten Teilen der trefflichen, anderen Lehrbücher Zeehes (vgl. Jb. XIII, 40 f.; XIV, 25 f.) ebenbürtig.

Abgesehen von den schon erwähnten Neuauflagen Neubauers und Brettschneiders (S. 27) liegen Auflagen einzelner Teile vor von Jaenicke (U I), Wessel (U I), G. Richter (O I).

Jaenickes 3. Auflage unterscheidet sich nur in wenig belanglosen Einzelheiten von der 2.; s. also Jb. IX, 53.

Wessel hat sich nunmehr (3. Auflage) notgedrungen doch der Pensenteilung der neuen Lehrpläne unterworfen und die Geschichte von 1517 bis 1648 nach der U I verlegt. Er hat dafür die aufserdeutsche Geschichte — bisher ein Glanzstück des trefflichen Buches — energisch gekürzt, ohne doch trotzdem die Möglichkeit zu erkennen, dafs sich das „ungeheuere Pensum“ wirklich erledigen lasse. Die Ausstattung des Buches hat gleichzeitig die dringend nötige, angemessene Verbesserung erfahren, so dafs in der äufseren Form kein Hindernis für die Verbreitung dieses tiefgründigen Buches mehr liegt, das inhaltlich schon immer zu den besten vorhandenen gehört hat.

Auch der *Grundrifs der allgemeinen Geschichte* von Gustav Richter, dem Direktor des Gymnasiums zu Jena, dem bekannten Verf. der „Annalen der deutschen Geschichte“ u. a. m., scheint — soweit die 3. Auflage des Teiles III (1492—1888) erkennen läfst — ein hervorragend gründliches Buch zu sein. Sein bisheriges Verbreitungsgebiet liegt vermutlich in Thüringen; daher wohl auch die unpreufsische Einteilung, die nebenbei des Verf. persönlichen Anschauungen auch nicht entspricht (s. oben S. 7). Eine eingehende Besprechung des älteren Lehrmittels (3. Auflage 1902) verbietet sich hier durch die Rücksicht auf den verfügbaren Raum. Zur Charakteristik diene, dafs die angegebene Zeit auf 151 S. nebst 13 S. Tabellen zusammengefafst, dafs aber trotz dieser äufseren Kürze eine ganz ungewöhnliche Menge Wissensstoff in unglaublich kondensierter Form und Sprache geboten ist. Die Darstellung ist rein sachlich, doch überaus intensiv und eindringend, mit starker charakterisierender Beimischung. Die Tonhöhe erregt nicht selten Bedenken. Die äufsere Erscheinung des Textes ist einfach und natürlich, trotz sehr

Digitized by Google

scharfer und klarer Disposition ohne übertriebene Rubrizierung durch verschiedene Druckarten. Die Leistung ist an sich genommen eine ganz eminente, hinsichtlich des Gebrauches für den Schüler ist das Bedenken nicht abzuweisen, dafs die Überfülle des gedrängten Details seine Aufmerksamkeit und Auffassungsfähigkeit zu erdrücken geeignet sei. Und schon das Übersehen eines einzigen Satzes, ja eines räumlich geringfügigen Satzteils, würde oft genügen, ganze Partieen ihres inneren Sinnes zu berauben.

Den eigentlichen Lehrbüchern fügen wir die Anzeige zweier weiterer Lehrmittel hinzu, die zwar nicht eigentlich unmittelbar für die Klasse, immerhin aber mittelbar für den Schulunterricht bestimmt sind: Bär, *Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule,* und Wolff, *Abrifs der Handelsgeschichte.*

Bär bietet auf 188 S. eine Art Konzentrationsprobe — eine Sammlung von 12 Unterrichtsbeispielen und 7 theoretischen Aufsätzen. Jene zeigen anfangs einen historischen Zusammenhang — von der ältesten Wanderung bis zur ältesten Ansiedlung der Germanen, — später schliefsen sie sich zu einer Gruppe über „Wirtschaft und Sprache“ zusammen, innerhalb deren über Lehnwort, Flur-, Orts-, Familiennamen, über Sprichwörter, Volkslied, Dichterstellen, Märchen usw. vom wirtschaftsgeschichtlichen Standpunkt aus gehandelt wird. Gelegentliche Studien ohne anfänglichen Gesamtplan scheinen hier gesammelt zu sein. — Die theoretischen Abschnitte handeln von Gütererzeugung, Güterverteilung, Gemeinbesitz, Wirtschaft und Recht, von öffentlichen Einrichtungen und Diensten. Der Grundgedanke des Ganzen dürfte eine didaktische Verbindung von Praxis und Theorie der Wirtschaftsentwicklung sein, durchgeführt an allgemein bekanntem Sprachgut oder an Schulstoffen. „Die Wirtschaftsgeschichte lenkt unseren Blick auf die Erscheinungen an und für sich, auf ihr konkretes Sein, auf ihre Singularität und Individualität; die Wirtschaftslehre zeigt das Typische und Generelle, das im Individuellen und Konkreten vorhanden ist.“ Gerade deshalb sollten beide (nach Bär) in der Schule miteinander, nicht neben- oder nacheinander gelehrt werden.

Ob dieser blendende Gedanke in der Praxis stichhalten würde, ist wohl zweifelhaft. Zur Zeit läfst sich im höheren Unterricht auch kaum daran denken, ihn praktisch zu erproben; es fehlt an Zeit für das Experiment. An Seminaren — Bär ist Seminarlehrer — mag das anders sein. Jedoch darf das eigenartige Buch als ungewöhnlich reich an mancherlei Anregungen jedem Fachgenossen unbedenklich empfohlen werden. Freilich mit einer Einschränkung. Das enorme Gebiet, das hier zu freiester Behandlung gestanden hätte — Wirtschaftsgeschichte, Nationalökonomie, Sprachgeschichte samt ihren Wechselbeziehungen — scheint namentlich im historischen Teil nicht mit der Sicherheit beherrscht zu sein, die die schwierige Aufgabe erforderte. Widersprüche, zumal wo solche in der Fachliteratur, z. B. zwischen Meitzen und Lamprecht, vorhanden sind, sind in Bärs Darlegungen nicht überall getilgt, und das Bedürfnis der

Digitized by Google

Zurichtung des Geschichtsstoffes für den didaktischen Gebrauch führt nicht selten zu schärferer Fassung der Zustände, als nach heutigem Stande zulässig. Die Benutzung erfordert Vorsicht.

Nur einen — immerhin noch grofsen Teil — des von Bär berührten Gebietes, diesen Teil aber desto gründlicher, zuverlässiger und klarer behandelt E. Wolff-Frankfurt a. M., Wöhlerschule. Der hübsche und saubere Band bietet seinen weitläufigen Stoff in knappster Fassung (168 S.) und ganz unter entwicklungsgeschichtlichen Gesichtspunkten nach 4 Perioden: Altertum, Mittelalter, Neuere Zeit, 19. Jahrhundert. Vorausgeht eine kurze Theorie des Handels. Mit bemerkenswerter Sicherheit kennzeichnet Wolff nicht nur die handelsgeographischen Tatsachen samt ihren räumlichen Voraussetzungen und das Wesen des jedesmaligen Handels, sondern auch die geschichtlichen Vorbedingungen und Folgen in den speziellen Verhältnissen der Völker. Das historisch-politische Phänomen des Handels erscheint so als geschichtliche Folge wie als politischer und kultureller Faktor. Besteht auch unter den heutigen Umständen kaum die Aussicht, dafs Wolffs Buch, wie er es hofft, aufser an Handelsschulen auch an Realanstalten neben den Geschichts-Lehrbüchern Verwendung finden könne, so ist es doch allen Geschichtslehrern, auch denen an Gymnasien, als eine höchst wertvolle Ergänzung zur historischen Fachliteratur kaum dringend genug zu empfehlen.

E. R. Schneider (Pg. Bautzen) bringt das zweite Drittel seines hübschen *Abrisses der römischen Altertumskunde für Gymnasien* (vgl. Jb. XVI, 51) Verfassung, Kriegswesen und Religion umfassend. Die von intimster Sachkenntnis getragenen, knappen Darlegungen, die freilich das Bedürfnis der Schule weitaus überschreiten, lassen nur eines vermissen — den historischen Entwicklungsgedanken. Das fällt bei den Verfassungsgrundlagen schwer ins Gewicht, beeinträchtigt indessen die speziellen Altertümer in keiner Weise. Wir hoffen, der trefflichen Arbeit später gelegentlich in Buchform unter Beigabe von Illustrationen wieder zu begegnen. Sie verdient eine gröfsere und allgemeinere Verbreitung, als ihr in der Programmform zu teil werden kann.

2. Tabellen.

Wie vorausgesehen, mehrt sich — infolge der neuen Lehrpläne und des Gewichtes, das sie auf Einprägung einer festen Zahlenmenge legen — die Anzahl der Anstaltskanones. Aus dem Berichtsjahre liegen uns 5 vor: Belgard ed. Heling, Bunzlau ed. Haehnel u. Thoma, Lüneburg, Oels ed. Brock, Paderborn ed. Hense. Die Abweichungen zwischen ihnen sind aufserordentlich grofs. Der Umfang differiert zwischen 15 (Lüneburg) und 65 Seiten (Paderborn). Belgard, Lüneburg, auch Paderborn unterscheiden durch Druck, Einrückung der Zahlen oder Besternung Mittel- und Oberstufenpensum, Lüneburg gar auch die Unterstufe, die anderen tun das nicht. Die einen weisen innerhalb oder am Anfang der gröfsten Abschnitte

Digitized by Google

mehr oder minder ausführliche Periodisierung auf (Paderborn, Belgard, Lüneburg), die anderen behelfen sich mit Trennungsstrichen. Die einen — am kürzesten Lüneburg — haben als Text nur knappe Zahlenbeisätze, andere geben ausführlicheren Kommentar; Paderborn zu 1813—15 mehr als 2 Seiten. Der eine (Oels) beginnt 5000, der andere (Bunzlau) 776 v. Chr.; dieser läfst orientalische Geschichte einfach fort, andere berücksichtigen sie mit 7—24 Zahlen. Die Schwankungen in der Zahlenanzahl sind in der griechischen Geschichte am stärksten; 25 Zahlen, darunter 3 sagenhafte, sollen in Lüneburg genügen, wo Paderborn — und ähnlich die meisten — 73 hat. Zwei Kanones sind mit Regentenlisten (Oels und Belgard), ein dritter dazu noch mit besonderen Übersichten und genealogischen Tafeln ausgestattet (Paderborn); die anderen entbehren deren. Auch die Druckeinrichtung ist sehr schwankend und hat doch mehr den Charakter des Eigenwilligen als den der auf Erfahrung begründeten Besonderheit.

Im grofsen ganzen kann man nicht sagen, dafs sich die Anstaltsbearbeitungen für die Sache besonders förderlich und fruchtbar erwiesen. Eine Einrichtung oder ein Gedanke, der der vorhandenen Lehrmittelliteratur fehlte, scheint von ihnen bisher kaum erbracht. Und in Hinsicht der Korrektheit bieten sie viel Bedenkliches. Es finden sich erstaunlich viel sagenhafte, falsche oder antiquierte Zahlen, abgesehen von der öfter inkorrekten Fassung des Textes. Als Beispiele für die sagenhaften zitiere ich 1500 Moses, 1184 Zerstörung Trojas, 1104 dorische Wanderung, 888 Lykurg (= Lüneburg, 800 Paderborn, 880 Belgard); falsche oder antiquierte: Begründung des Perserreiches durch Cyrus 559 (Belgard), 555 (Lüneburg) statt 550, Salomo 1000 (statt „um 950“, Lüneburg), Trennung der Reiche Israel und Juda 975 (Lüneburg) oder 953 (Paderborn) statt „um 930“ (ägyptischer Ansatz und babylonischer differieren von 935 bis 925), 722 Salmanassar (so Lüneburg statt Sargon) zerstört Samaria, 1241 Stiftung des Hansabundes (?!) so Lüneburg statt etwa „1368“), 1440 Erfindung der Buchdruckerkunst (Lüneburg statt 1450, wenn man überhaupt eine präcise Zahl wagen will). Umgekehrt ist der Ansatz „5000 besteht ein ägyptisches Reich am Nil, ein babylonisches am Euphrat“ allzu kühn oder mindestens für Obersekundaner irreführend in dem sonst gut gearbeiteten Kanon von Oels. Auch der höchste Ansatz für Menes geht über 4740 nicht hinaus und ist heute allgemein verworfen; vollends fehlt es für die gleiche Behauptung hinsichtlich Babylons an jeder wissenschaftlichen Handhabe. Über die Stoffauswahl enthalten wir uns billig des Urteils; nur scheint ein Repetitionsheft das Zahlen für den Tod des Copernicus (1543) und für die Installation des ersten elektrischen Telegraphen in Göttingen (1833) bringt, die Namen aber selbst von Aristides, Cimon, Alcibiades, Demosthenes, Plato, Aristoteles usw. verschweigt (Lüneburg) mit dem bestehenden Lehrplan für Gymnasien nicht im Einklang zu stehen.

Unter diesen Umständen dürfte es geratener sein, statt weitere

Digitized by Google

Sonderbearbeitungen herzustellen, die bewährten Hilfsmittel zu benutzen, die für den neuen Zweck handlich hergerichtet sind: die neu erschienenen *Wiederholungstabellen* Brettschneiders oder den *Kanon* Neubauers. Beide sind von annähernd gleichem Umfang (38 und 30 Seiten) und von ähnlicher Anlage (mit Periodisierung). Neubauer unterscheidet zweckmäfsig Mittel- und Unterstufe, Brettschneider tut das nicht, weil sich seine Tabellen auf dem Stoff der Mittelklassen aufbauen und für O II noch durch den Anhang seines Lehrbuches besonders ergänzt sind, was auch in I der Fall bleibt. Beider Text ist klar und zuverlässig, die Anordnung bei Neubauer einfacher chronologisch, bei Brettschneider in manchen zahlenlosen Dispositionen sich mehr einem systematischen Überblick annähernd. Neben seinem Kanon, wie Brettschneider befürwortet, noch die gesonderten Wiederholungstabellen am Schlufs der Einzelhefte weiter zu benutzen, weil in ihnen der Anschlufs an den Text der einzelnen Klassen ein engerer sei, werden sich schwerlich viele Fachgenossen entschliefsen. Stutzer macht im Vorwort zur eben erschienenen 3. Auflage seines *Hilfsbuches* unzweifelhaft mit Recht darauf aufmerksam, wie nachteilig es wirke, „dafs von IV bis I nicht weniger als 5 – 7 Wiederholungstabellen zur Verwendung kommen, in denen viele Angaben in sehr verschiedener Fassung und Ausführlichkeit wiederkehren .... Der Schüler sieht allzu verschiedene Umrisse des Gebäudes in verschiedenen Zeiten vor sich.“ Die Vertrautheit, die der Schüler im Verlaufe von 7 Jahren mit einem nicht allzu umfangreichen Kanon erwirbt, ist ein so mächtiger Faktor für die Aneignung des notwendigen Memorierstoffes, und erspart dem Unterricht so viel fruchtbar zu verwendende Zeit, dafs kleine Einbufsen in der Feinheit der Fassung dagegen gar nicht in Betracht kommen. — Ob Stutzers „Hilfsbuch“, das er im einzelnen verbessert und ergänzt, und noch um einen Anhang (IV „Vaterländische Gedenktage“) vermehrt hat, dazu nicht schon zu umfangreich ist (100 Seiten!), scheint mir das einzige Bedenken gegen dieses vorzügliche Lehrmittel, das besonders in seinen Anhängen (IIc „innerer Ausbau des preufsischen Staates“ und III .. „gruppierende Gesamtwiederholungen“) wesentliche Vorzüge vor seinesgleichen besitzt. Ein weniger splendider Druck, der gröfsere Zeiträume auf den Seiten zu vereinigen und mit einem Blick zu überschauen gestattet, wäre für Repetitionszwecke vielleicht vorzuziehen.

Eine geistig recht hochstehende Leistung, die aus der besten und fruchtbarsten Anregung entsprungen ist, die unser Fach und unser Beruf uns bieten — aus dem Bedürfnis nach intuitiver Klarheit gegenüber der geschichtlichen Gesamtentwicklung, das in didaktisch ausreichendem Mafs auch die beste wissenschaftliche Leistung nicht zu befriedigen vermag, weil sie ihrer Natur nach am Einzelnen haftet, von dem sie ausgeht — ist Groschs *Beispiel für tabellarische Darstellung von Unterrichtsstoffen* (Pg. Chemnitz). Das Beispiel umfafst die Griechische Geschichte bis ca. 500 und gliedert diesen Stoff in 3 Hauptabschnitte: „Vorgeschichtliche Periode“ ca. 1100 (2 S.),

Digitized by Google

„Entfaltungs-Periode“ ca. 1100—500 (4 S.), „Sonderentwicklung der Führerstaaten Sparta und Athen“ (4 S.) Für die angestrebte intuitive Klarheit erweist sich die prägnante Kürze, mit der die wichtigsten Phänomene geographischer, wirtschaftlicher, inner- und aufserpolitischer, sowie kultureller Art hier gefafst und einander beigeordnet werden, überraschend fruchtbar. Beispielsweise deckt das Mifsverhältnis zwischen wirtschaftlicher Grundlage und Staatsorganisation, das von 800/600 zu Gunsten des herrschenden Adelsstandes, seit 600 zunehmend zu seinen Ungunsten wirkt [No. 7 II, III, S. 11, nämlich ca. 800—600 zunehmende Staats-(Standes)organisation i. g. ohne Wirtschaftsänderung, ca. 600—500 Änderung der Wirtschaftsformen, zunächst ohne ausreichende Änderung der Staats-(Standes)organisation — Tyrannis], ungezwungen und sinnfällig eine der tiefsten Ursachen aller Revolutionen auf. Ähnlich überraschend — wenn auch gewagter — treten innerhalb der feinen Behandlung der Götter (No. 10/11, S. 12 f.) Gruppe 10 (Aphrodite, Eros, Psyche, Adonis) und Gruppe 15 (Dionysos, Bakchos, Satyrn, Pan, Centauren) d. h. die Götter der Frühlings- und der Sommerlust als unnational, dem Griechen ursprünglich fremd heraus. Aber bei allem Dank, den für vielfältige Anregung der Verf. verdient, wird man seinen Versuch als gelungen in praktischer Hinsicht doch nicht bezeichnen dürfen. Weniger noch, weil man prinzipiell mit den neuen Lehrplänen ein ausgeführtes Lehrbuch für unerläfslich halten müfste, obschon auch ein so erfahrener und zurückhaltender Praktiker wie Wessel (Vorwort zur 3. Aufl. der U I, S. III) sagt: „Ich behaupte kraft langer Erfahrung, dafs da, wo das Lehrbuch dem Unterricht fehlt, dem Schüler die Wiedergabe des wesentlichen Stoffes in zusammenhängender Rede nur auf Grund eines nachgeschriebenen Heftes möglich ist“, als weil Groschs Anordnung und Text zwar den Gegenstand fördert, dem Schüler aber alles schuldig bleibt. Da findet sich erstens ein ganz unnötiger Ballast in Nebensachen, z. B. S. 18 A_2 zu Einwanderungen nach Attika „Böotereinfall Xanthos“, Theseide Timötas, Nelide Melanthus“ oder S. 12, A_2 die Tätigkeiten sämtlicher 9 Musen nebst ihren Symbolen. Leicht wird ferner — das eine Verhängnis der Spaltung und Systematisierung des Stoffes — der innere Zusammenhang gestört, wie z. B. in der Abtrennung des Ephorats von den (lykurgisch) spartanischen Behörden durch eine Zwischenzeit von ca. 300 Jahren, da werden — das zweite Verhängnis — die an sich leereren Kolumnen z. B. S. 12 f., No. 10 u. 11 „Religion, Mythologie und Kultus“ stark überfüllt und die Grenze für die Fassungskraft der Schüler überschritten. Doch hat das alles noch wenig zu sagen gegen die 2 Hauptbedenken — die übermäfsige Spaltung und die Abkürzungen. Die Spaltung hat so lange Sinn als sie die Übersicht fördert, wie das z. B. S. 6 f, (Vorgeschichte) mit den 4 Hauptspalten der Fall sein mag. Wenn sie aber durch Innenspaltung (S. 6) stellenweise um das Fünffache steigt, wenn die darzustellende Entwicklung gar wie (in der Entfaltungsperiode S. 10—13) auf 4 Seiten in 8 Grund- und bis zu

Digitized by Google

27 Binnenspalten geschieden wird — da schwindet selbst dem Sachverständigen jede Übersicht und dem Schüler bleibt nichts als die Verzweiflung. Und soll damit auch die Möglichkeit nicht bestritten werden, dafs er in monatelanger Arbeit dahin gelangen könnte, dies Chaos als Kosmos zu erfassen, so wird er doch vorher auch bei tüchtigstem Streben durch das fürchterliche Gestrüpp der Abkürzungen entmutigt entweder die Sache aufgeben oder nur unter gröfster Erschöpfung unter völlig unnützer Übermüdung vollführen. Ein Beispiel für viele! Von den Göttern heifst es (S. 11, No. 10, I) „sie zeigen d. plastische Klarheit u. heitre Ruhe i. Zeit u. i. Volks. (?). D. Erhöhg. d. menschl. Persönlichk. w. s. z. Idealen i. Zeit u. Kultur." Und in diesem Stil ist das Ganze. Man möge sich noch jene 27 Spalten und mindestens 6 Drucktypen, bis zu den kleinsten, die man je gesehen, hinzudenken. Wie lange wird der Schüler brauchen, bis er nur die Worte hat, und bis er nun, in dem stets bedrohten Besitz derselben, anfangen kann an den Sinn zu denken? — In Summa — Groschs Beispiel ist ungemein lehrreich für den Lehrer, aber ganz und gar nichts für den Schüler. Für den ersteren bedarf es noch eines Hinweises darauf, dafs trotz der wissenschaftlichen Höhe des Ganzen hie und da die Tradition unverdient zu Worte kommt. Beispielsweise hat die Zahl 757 — der Anfang der Ephorenlisten — mit der Entwickelung des Amtes nichts zu tun, und noch überraschender erscheinen die „4500 später 9000" Spartiaten und gar auch noch die „später 30 000 Familien" der Periöken! Selbst Busolt, der wohl der einzige der Neueren, eine Zeit lang geneigt war, die 6000 (nicht 4500) Spartiaten etwa für das 6. Jahrhundert festzuhalten, hat feste Zahlen für die ältere Zeit aufgegeben.

Keine für die Schule bestimmte Leistung, aber den Lehrenden sehr zu empfehlen ist die *Deutsche Kulturgeschichte in Tabellen* von A. Knoke-Höxter. In 12 Spalten auf 8 Tafeln — die Tafel zu je 2 Seiten des Folioheftes — wird Geschichte der Kirche, der Wissenschaften (2 Sp.), der Künste (4 Sp.), der sozialen (2 Sp.) und politischen (2 Sp.) Verhältnisse, der Erfindungen und Entdeckungen dargestellt. Ungern vermifst man eine Spalte für Wohnung, Hausrat, häusliches und öffentliches Leben. — Auch die *Übersichtstafeln zur Schweizergeschichte* von Dändliker-Zürich sind für Schulzwecke zu inhaltreich; sie streifen hie und da selbst das wissenschaftliche Gebiet. Den Stoff bieten sie klar und geschickt. Zweckmäfsig erscheinen insbesondere die knappen landschaftlichen Vorgeschichten, die jeder Stadt bezw. jedem Kanton beigefügt werden, so bald sie in den Rahmen der Schweizergeschichte eintreten. — Einen ungeheuren Stoff bringt H. Schillers *Vergleichende (synchronistische) Übersicht der Haupttatsachen der Weltgeschichte.* Auf 42 durchschnittlich 9fach gespaltenen doppelseitigen Tafeln hat Schiller nicht nur die europäische, sondern auch die asiatische (Inder, Chinesen) und amerikanische Geschichte (seit ca. 1250 Begründung des Inkareiches in Peru) zu gruppieren gesucht, — die Hauptereignisse aus seiner 4bändigen Weltgeschichte. Das Schwergewicht liegt

Digitized by Google

durchaus in der Geschichte der neueren Zeit (23 Taf.); Altertum (6 Taf.), Mittelalter (6 Taf.) und sogenannte Übergangszeit (1517—1792, 7 Taf.) haben zusammen noch kaum den Anteil wie das 19. Jahrhundert. Zum Nachschlagen werden sie sich gerade für dieses bequem und brauchbar erweisen.

Jenkners-Berlin *170 Jahreszahlen* sind in 2. vermehrter und verbesserter Auflage schon 1901 erschienen; vgl. über sie Jb. XVI, 54.

3. Quellenbücher.

Schillings *Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit* liegt in 3. Auflage vor. Sie heifst vermehrt und verbessert, weil 16 Nummern (davon 10 für das Jahrhundert von 1766—1867) hinzugefügt wurden, mehrere andere ergänzt, einige auch im Text revidiert worden sind. Der stattliche Band von 532 Seiten umfafst im übrigen nach wie vor die Jahre 1515—1871. Anhangsweise Quellenstücke zur Geschichte der letzten 30 Jahre hinzuzufügen, hat Schilling trotz gegenteiliger Wünsche aus Fachkreisen unterlassen, weil es ihm zu bedenklich scheint, „auf die noch von der Brandung der Politik, der sozialen und wirtschaftlichen Kämpfe umfluteten Eilande pädagogische Hütten zu bauen.“ Seine persönliche Meinung, dafs der systematische Geschichtsunterricht mit 1871 abzuschliefsen sei, hätte ihn aber doch u. E. nicht davon entbinden können, diesen Anhang zu liefern, da ja sein Werk für die Oberklassen höherer Lehranstalten bestimmt ist, die bestimmungsgemäfs „bis zur Gegenwart“ zu kommen haben. Und vielleicht hätte gerade ein Buch wie das seine vermocht, durch eine Anzahl von Urkunden den Boden dieser Eilande bis zur Bebauungsfähigkeit zu festigen. Im übrigen ist das ausgezeichnete Werk — das sich viel zu langsam verbreitet — allen Fachgenossen nicht dringend genug zu empfehlen, freilich nicht so wie es der Verfasser gebraucht haben will, zu gemeinsamer Lektüre mit den Schülern, aber zur Unterstützung des Vortrages und des Lehrbuches durch reichliches Zitieren. Unzählige historische Bilder, die auch der beste Vortrag — und wer hat den? — gleichsam nur in verblafsten Umrissen wiederzugeben vermöchte, können durch ein paar Stellen aus Schilling jenen unerbittlichen Ernst der Wirklichkeit bekommen, der mit einem Schlage das halbe Unterhaltungsinteresse der Hörer in jene sachliche Spannung verwandelt, die von dem Ernst des Daseins ahnungsweise einen Hauch in sich trägt. Die vortreffliche Auswahl Schillings kommt gerade der höchstmöglichen Vertiefung des Geschichtsunterrichtes vorwiegend entgegen. Diese entspricht auch seiner eigenen Auffassung, wie er sie in einer Kette goldener Worte besonders im Vorwort zur 2. Aufl. niedergelegt hat.

Weit minderer Wert kommt für den höheren Geschichtsunterricht dem von W. Scheel-Steglitz herausgegebenen *Lesebuch aus Gustav Freytags Werken* zu. Auch der Verehrer Freytags wird sich nach einigen Versuchen in Mittelklassen davon überzeugen, dafs dessen Art in bewufs-

Digitized by Google

ter Wissenschaftlichkeit „Kulturbilder“ mehr zusammenzutragen und aufzubauen, als grofszügig mit vollem Pinsel zu entwerfen, die Jungen abstöfst; auch in oberen Klassen läfst sie noch kühl. Der gebildete Leser und gar der Lehrer merkt wenig davon, weil er die geistigen Voraussetzungen zum Genufs des Details mitbringt, doch belehrt ihn die Anteillosigkeit sonst eifriger Klassen in unverkennbarer Weise über den bestehenden Unterschied. Scheel hat diese Seite seines Autors wohl erkannt und ihr durch entsprechende Herrichtung der Stücke abzuhelfen versucht, aber den entscheidenden Schritt — statt der „Bilder aus der deutschen Vergangenheit“ (32 Nummern) und der „Historischen und politischen Aufsätze“ (6 Nummern) ganz überwiegend den Freytagschen Roman heranzuziehen, der nur mit 5 Nummern, etwa $^1/_{10}$ des Buches. vertreten ist, hat er nicht gewagt. Offenbar nicht gewagt, im Hinblick auf die Bestimmung seines Buches zu gemeinsamer Klassenlektüre. Dafs diese in gröfserem Umfang tatsächlich erfolgen werde, halten wir aus mancherlei Gründen, z. B. auch aus Zeitmangel, für äufserst unwahrscheinlich, und als Privatlektüre dürfte es sich aus dem oben bezeichneten Grunde ziemlich unwirksam erweisen. Vielleicht, dafs der deutsche Unterricht, für den es mit bestimmt ist, hierfür bessere Verwendung hat.

Zum Schlufs haben wir noch auf die 3. Auflage der *Griechischen Tragiker* übersetzt von Ulrich v. Wilamowitz-Moellendorff (Bd. I) hinzuweisen. Wilamowitz spricht im Vorwort nicht ohne Bedauern davon, dafs es ihm zur Pflicht gemacht worden sei, diese Übersetzungen ohne den (früher begleitenden) griechischen Text nebst Kommentar herauszugeben, und dafs er infolgedessen nicht geringe Vorarbeiten (für König Oedipus“ und für die Neuauflage der Hiketides und des Hippolytus, die nebst dem Heracles Bd. I ausmachen) umsonst getan habe. Er habe sich aber der Pflicht, wie man sie ihm vorgestellt, die Übersetzungen dem Schulgebrauch an Realanstalten zugänglich zu machen, gefügt. — Wir meinen, dafs die aufserordentlichen Vorzüge des Werkes in ihrer Wirkung nicht auf Realanstalten beschränkt bleiben sollten, sondern dafs auch die Gymnasien sie als Ergänzung zur immerhin ja recht bescheidenen Originallektüre — wo liest man denn auch mehr wie 2—3 Tragödien in I? — aufs eifrigste benutzen sollten. Der Geschichtsunterricht würde davon einen verhältnismäfsig noch geringeren Vorteil — obschon die Vertiefung des historischen Sinnes ganz unschätzbar ist — haben, als der Unterricht im Griechischen und im Deutschen. Und es ist nicht allein die wundervolle Schärfe und Schönheit der Übersetzung, die im edelsten Sinne bildend wirken mufs, es ist auch der Geist der Einleitungen und der Feinsinn der Interpretation, welche für die Stellung des Schülers zur Antike geradezu grundlegend und erlösend zu wirken berufen sind, wie sie das ja auch für weitere Kreise der Gebildeten schon vollbracht haben. Und gleichzeitig ist Wilamowitz' edele Prosa ein stilistisches Vorbild höchsten Ranges. In ihren besten Partieen zeigt sie eine Verbindung der höchsten Reife und Prägnanz des Ausdrucks — charakte-

Digitized by Google

ristische Vorzüge des höheren Alters — mit dem edlen, immanenten Feuer, wie es nur der Jugend eigen zu sein pflegt, eine Verbindung, die ganz einzig in ihrer Art ist — mit das beste und edelste Deutsch, das je geschrieben worden ist. Und gerade diese künstlerische Vornehmheit in der Form und die vollendete Vergeistigung im Inhalt ist es, was uns not tut, um aus dem gymnasialen Betrieb die Stickluft der wissenschaftlichen Handwerksstube zu bannen und die Lenzluft klassischen Tiefsinns und klassischer Schönheit über alle fruchtbaren Keime der Klasse trieberregend hinwehen zu lassen. (Man vgl. dazu den oben S. 3 f. besprochenen Aufsatz von Lambeck, MhS. I S. 92—99).

4. Anschauungsmittel.

Von Luckenbachs *Abbildungen zur alten Geschichte* liegt die 4. Auflage unter dem neuen Titel *Kunst und Geschichte* Teil I vor. Sie ist abermals stark vermehrt (81 S. statt 71), ohne dafs sich mit einem Worte angeben liefse, worin diese Vermehrung eigentlich liegt. Es sind eben mit Ausnahme des letzten (XI „Aus römischen Provinzen", wo mit Recht die Grundrisse zu Cäsars Rheinübergang und Brücken fortgelassen sind) alle Teile aufs neue durchgearbeitet, umgestellt, verbessert, ergänzt worden. Insbesondere erscheint im Teil VI „Zur Entwicklung der bildenden Kunst" Praxiteles selbständig mit 8 Abbildungen. — Leider müssen wir, was schon der 3. Auflage gegenüber bedauernd hervorgehoben wurde (vgl. Jb. XV, 27 f.), auch der neuen gegenüber in verstärktem Mafse wiederholen, dafs das Buch — welches gegen die 1. Auflage um annähernd das Doppelte gewachsen ist — seinen Wert als Lehrmittel einzubüfsen beginnt. Die Übersichtlichkeit des Ganzen hat stetig abgenommen, die anfänglich klare Disposition ist verschleiert, so dafs die freudige Vertrautheit des Unter- (Baden) bezw. Ober-Sekundaners (in Preufsen) mit ihm sich nicht mehr von selbst einstellt und auch mit viel Arbeit und Zeit kaum mehr erreichbar ist. Aller Gewinn am Detail, zum Teil der interessantesten Art, wie Abb. 12 die Rekonstruktion eines griechischen Hauses aus Priene (4. Jahrhundert), bleibt diesem Verlust gegenüber bedeutungslos. Schon das eigene Inhaltsverzeichnis hätte den Verf. belehren müssen, dafs die Einrichtung für Schulzwecke zu künstlich geworden ist. Springt doch z. B. Teil II „Griechische Baukunst" von S. 7/9 nach 12/13, von da auf 28/29 und von da auf 33 (32); stehen doch z. B. die „Reliefs" No. 145 und 147, die mit No. 46 und 41 nebst Münzen (50/51) wohl die ältesten Skulpturen der „Abbildungen" bringen, geradezu am Ende der „Entwicklung der bildenden Kunst". Die inhaltlich ganz unfruchtbare Scheidung von Reliefs, Porträts usw. von der bildenden Kunst ihrer Zeit müfste aufgegeben werden und entweder nach Kunststätten oder nach Kunstproblemen (stehende, fliegende, lehnende usw. Gestalt) oder nach Kunstperioden und Künstlern das Ganze geordnet werden. Jeder der drei Gesichtspunkte hat seine eigentümlichen Vorzüge, aber eine Mischung vertragen sie nicht, zumal für Lernende. So wie es jetzt ist,

Digitized by Google

dafs man z. B. dem Lysippos 3 S. vor Praxiteles mit seinen Ganz-Figuren und 7 S. hinter ihm mit seinem Alexanderkopf begegnet, dafs 6 S. hinter Pergamum, hinter dem sterbenden Gallier und dem Laokoon, die Entwicklung der griechischen Plastik mit dem Apollo von Tenea anhebt, kann es in einem Schulbuch nicht bleiben.

Auch die soeben erschienenen *Abbildungen zur Deutschen Geschichte* (Teil II) scheinen unter diesem Fehler, obschon in geringerem Mafse, zu leiden. Es finden sich z. B. die Abbildungen zur romanischen Baukunst in fortwährendem Wechsel mit anderen Stilen nach der Folge: Typen, Einzelheiten, Kirchen über 16 Blätter (S. 26—41) zerstreut. Und hart bleibt es unter allen Umständen, wenn auf den St. Galler Rokokobau (S. 43), das Maulbronner Kloster mit Beispielen der Übergangszeit (zur Gotik) folgt, wenn dann die ältesten Burgen (des 11. Jahrhunderts) einsetzen und der Schlofsbau bis zur Würzburger Residenz (18. Jahrhundert) verfolgt wird, worauf sich mittelalterliche Rüstungen (seit 600) und die Kunst des 16. Jahrhunderts anschliefsen, hinter denen die Plastik des frühen Mittelalters beginnt u. s. f. Weit fruchtbarer für den Geschichtsunterricht, dem diese Abbildungen ja im Grunde doch allein zufallen müssen, weit verständlicher auch für die Schüler wäre die einfache Anordnung nach Zeitaltern gewesen, deren jedes für sich mit dem ihm zukommenden Anteil an Dorf- und Stadtanlagen (Teil 2/3), Kirchenbauten (4), Kloster- und Burgen- und Schlofs-Anlagen (5/6), den vervielfältigenden Künsten (7), Plastik (9), Münzen, Medaillen, Wappen (10/11) auszustatten gewesen wäre. Die Anordnung nach Materien und deren Einzelzweigen, so viel tiefer sie auch unbestrittener Weise in die Sache hineinführt, fällt notwendig aus dem Rahmen des Unterrichts — es sei denn des Zeichenunterrichts — hinaus, ist für die Schüler unübersehbar und auch praktisch nicht durchführbar. Luckenbachs eigene Anordnung — Teil 1 „Vor- und Frühgeschichte“, 8 „Dürer und Holbein“, 9 Plastik 1. des Mittelalters, 2. der späteren Zeit — räumt durch Anschlufs an den historischen Gesichtspunkt das eigentlich selbst ein, und jede Neuauflage der „Abbildungen zur alten Geschichte“ bestätigt es deutlicher. Der Grundgedanke der Sammlung bleibt unklar. Sind es Abbildungen zur Kunst — wie die auffällige Berücksichtigung der Kirchen, der Schlösser, Dürers und Holbeins (10 S.!) schliefsen läfst — oder zur Kulturgeschichte, wofür Teil 1—3, 7, 10 und 11 sprechen? Dies pflichtgemäfs vorausgeschickt — können wir im übrigen den neuen „Luckenbach“ mit um so rückhaltloserer Freude begrüfsen.

Der Umfang (95 Blatt), Reichtum und Güte des Dargebotenen sind im Verhältnis zum Preise wahrhaft erstaunlich (was nur durch Ministerialunterstützung möglich). Ja die Vielseitigkeit ist so grofs, dafs sie die Mitarbeit der verschiedensten Fachleute — Prähistoriker, Architekten, Archivare, Siedelungsforscher u. s. f. — nötig gemacht hat, einer Reihe von 12 Mitarbeitern. Ganz besonders gelungen — knapp, übersichtlich und und lehrreich ist die germanische „Vor- und Frühzeit“ von A. Götze

Digitized by Google

(6 S.), während die „Dorfanlagen“ nebst „Bauernhaus“ (teilweise von Ott-Karlsruhe) nur dem Notwendigsten entsprechen. Die 6 Seiten zur „Stadt“ übersteigen hingegen, ebenso wie „Die Kirche“ (26 S.!) und die „Burg- und Schlofsbauten“ (innerhalb deren die Marienburg und das Heidelberger Schlofs allein je 6 S. einnehmen), weitaus das Bedürfnis der Schule. Hier wird — so schade es um die schönen Bilder ist, deren ganze Tiefe und Kraft sich freilich erst auf dem Velinpapier der Dedikationsdrucke entfaltet — zu kürzen nötig sein. Auch Teil 7 „Vervielfältigende Künste“, der von der Entwicklung des Holzschnitts, der Radierung und Lithographie ein deutliches Bild zu geben strebt, streift doch nur allzuflach die Aufgaben der Schule, während die prächtigen Dürer und Holbeins (Fig. 140—153), teilweise direkt im Range von Kunstblättern stehend, wo nicht anderswo, so doch im Deutschen und im Religionsunterricht zu ihrem Rechte kommen werden. Ob die an sich recht karg bedachte Plastik nicht durch einige grofse Altarwerke und Reliefs zu ergänzen sein wird, dürfte zweifelhaft sein; das Gebotene besteht fast nur in Einzelfiguren — diese freilich in sehr schöner Auswahl. Das letztere gilt auch von den Seiten 88 und 89 mit ihren 22 Medaillen, von denen die meisten in vollem Doppelsinne des Wortes wahre Kabinetstücke sind. Sehr fein und verdienstlich ist auch der Anhang I (S. 90/92) „Einige Münzen“, in deren gewählter Reihe ich nur die Dukaten, sowie im Text ein paar Worte über den Münzwert und die Prägestätten vermisse, und zwar deshalb, weil eben diese Fragen so schwierig sind, dafs der einzelne ihnen gegenüber auch bei gutem Willen und eigener Arbeit leicht ratlos bleibt. Im übrigen sind gerade die kurzen, klaren und anregenden Beischriften, die den einzelnen Abbildungen fast nirgend fehlen, ein besonderer und schwerwiegender Vorzug des Buches, das — wie man nun auch bezüglich der Anordnung denken mag — eine ganz wesentliche und entscheidende Bereicherung unserer Lehrmittel darstellt. Vieles — wie die Prähistorie, der Haus- und Stadtbau, die Burganlage u. s. f. —, das bisher dem Klassenunterricht verschlossen war, wird mit seiner Hilfe nicht nur erreichbar, sondern läfst sich fortan auch zu einem ganz wesentlichen Unterstützungsmittel der eigentlichen Aufgaben des Geschichtsunterrichts machen.

Das *Kunstgeschichtliche Bilderbuch* von G. Warnecke ist in 4. Auflage erschienen. Auf 49 S. (grofs 4) enthält es Proben aus allen Kunstperioden und Kunstgebieten, aus dem alten Ägypten und Persepolis wie aus dem altchristlichen Rom und Byzanz, maurische Kunst und spanische Renaissance und dazu alles andere, was so für das Hauptsächlichste gilt, herab bis auf Schaper und Schilling, auf Lenbach, Uhde und Böcklin. Die Abbildungen sind hinreichend grofs und im Durchschnitt nicht schlecht (Verlag E. A. Seemann), aber bei der Ausdehnung des Gegenstandes kommt auf die einzelnen Gebiete gar zu wenig, um das Buch für höhere Lehranstalten brauchbar zu machen. In dem tüchtigen, knappen Textbuch: *Vorschule der Kunstgeschichte,* besitzt es einen erheblichen Vorzug vor

Digitized by Google

Luckenbach, dessen Text leider immer noch aussteht. Möchte er nicht auch in dieser Beziehung das Bessere zum Feinde des Guten werden lassen.

III. Bücher für die Bibliothek der Schule und der Schüler.

1. Geschichtswissenschaft.

Die historische Ideenlehre in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der Geisteswissenschaften, vornehmlich der Geschichtswissenschaft und ihrer Methoden im 18. und 19. Jahrhundert von Dr. J. Goldfriedrich nennt sich ein stattlicher Band von 540 Seiten. Der trotz seiner Länge unklare Titel ist bezeichnend für den aus Tiefsinn und Wortgelehrsamkeit seltsam zusammengesetzten Inhalt. Dieser bezweckt, den Kampf zwischen „Komplexanschauung" (d. h. etwa geschichtliche Ideenlehre) und „Relationssystematik" (d. h. etwa geschichtliche Naturlehre) in der Geschichte des Wissens, speziell der Philosophie und Geschichtswissenschaft inkl. Staatswirtschaft und Soziologie darzutun; und ca. 500 Seiten mit Citaten und Auszügen (einleitend von Plato bis Leibniz und von diesem über alle irgendwie namhaften Philosophen und Historiker bis Wundt, Simmel und Ratzenhofer einerseits, Lamprecht, Kautsky, Breysig, Lindner usw. andererseits) bilden dazu die Grundlage. Eine so ungeheure Belesenheit in dem allen steckt und so sehr auch Goldfriedrich selbst mit dem Stoff zu operieren weifs, Herr ist er weder seines Stoffes noch seiner Belesenheit geworden. Die wechselnde Terminologie, speziell der Philosophen, gestattet ganz einfach nicht, das fast ausschliefsliche Schalten mit Citaten, in deren Sinn und Zusammenhang der Verf. einzuführen keineswegs ausreichend bemüht ist. Wenn er z. B. S. 43 bei dem sehr ausführlich behandelten Wegelin (S. 22—50) den Satz, dafs er den Wechsel der Ideen auf drei Momente zurückgeführt habe: „Die Anastomose der Ideen, das Tempo ihrer Veränderung und das Gesetz der psychischen Reaktion" anführt, aber den Begriff der Anastomose unerklärt läfst, obwohl er ihn gleich nachher noch einmal braucht, so steht der Leser — wohl auch der philosophisch gebildete Durchschnittsleser — vor einem Rätsel. Nicht selten decken die citierten Stellen eines Autors sich nicht völlig, aber der in spezieller Vertrautheit befangene Citator, der den Grund des Widerspruchs als in ihrem besonderen Zusammenhang und in ihrer Herkunft begründet kennen mag, geht darüber wortlos hinweg. Nichtsdestoweniger — ja vielleicht wegen dieser seinen höchsten Aufgaben widersprechenden Behandlungsart der Autoren ist Goldfriedrichs Buch eine Fundgrube des Wissens, eine Quelle der Anregung und wird vermutlich auf lange hinaus ein Ursprungsland unzähliger Citate werden. Und besonders für alle, die sich mit Geschichtstheorie beschäftigen, wird die mühsame Lektüre dieser Materialien nicht zu umgehen sein.

Digitized by Google

2. Altertum.

Germanen und Griechen. Übereinstimmungen in ihrer ältesten Kultur im Anschluſs an die Germania des Tacitus und Homer ist der Titel einer umfangreicheren Untersuchung (135 S.) von Petersdorff-Strehlen. Auch genauere Kenner der beiden Titelautoren werden in mancher Beziehung durch das Ergebnis Petersdorffs überrascht werden. Obschon vielleicht kaum ein Detail von ihm geradezu neu entdeckt worden ist, wirkt die Fülle und Geschlossenheit der vorhandenen Analogieen doch in seiner Sammlung wie neu und mit selbstverständlicher Kraft. Und das umsomehr, als der Verf. in sehr beachtenswerter Weite des wissenschaftlichen Horizontes die einschlägigen Hülfswissenschaften, vor allem die Sprachforschung, daneben aber auch Rechts- und Verfassungsgeschichte in weitem Umfang zur Ergänzung heranzieht. Die „deutschen" Historiker (sc. der deutschen Geschichte) sind dagegen erheblich zurückgesetzt, und merkwürdiger Weise hat es, wie an der Beachtung der Wirtschaftsgeschichte auch an der Benutzung der „Kriegskunst" Delbrücks gefehlt, die in vielen Dingen, z. B. hinsichtlich der Waffen und der Taktik förderlich geworden wäre. Es ist dies freilich dem Wert der Arbeit gegenüber kein erheblicher Einwand. Bedenklicher erscheint mir, daſs Petersdorff behufs Erzielung äuſserer Analogieen in Recht (S. 73—75) und Verfassung (S. 81) zur Ergänzung des Tacitus fränkische Einrichtungen der lex Salica heranzieht, über deren Übereinstimmung mit den gemeingermanischen Verhältnissen um 100 n. Chr. wir nichts wissen können, die aber jedenfalls für diese Zeit viel zu genau gefaſst sind. Davon abgesehen wirkt die Methode überall sachkundig, vorsichtig, überzeugend. Und zahlreiche Ergebnisse, wie die überraschende Ähnlichkeit in Kleidung, Rechtszuständen und Kriegswesen, werden, nachdem sie Petersdorff einmal im Zusammenhang herausgestellt hat, nicht wieder aus unserem wissenschaftlichen Bewuſstsein entschwinden. Daſs er seine Arbeit in erster Linie für Homer- und Tacitus-Lehrer bestimmt hat, scheint mir mit ihrem wissenschaftlichen Werte einigermaſsen im Widerspruch zu stehen und dürfte ihrer verdienten Verbreitung in Gelehrtenkreisen Abbruch tun.

Michaels (Pg. Jauer) Untersuchung über *Das homerische und das heutige Ithaka* ist durch Dörpfelds Leukas-Theorie angeregt worden. Michaels war Begleiter von Partsch bei dessen Aufnahme der Insel in den 80er Jahren und hat sich mit ihm von der Identität des homerischen mit dem heutigen Ithaka überzeugt. Er stellt das Material aus Homer mit dem heutigen Befund zusammen (hübsche Karten sind beigegeben), um zu beweisen, daſs sich alle Angaben des Dichters zu dem bestimmten Bilde des heutigen Ithaka vereinigen. Sind auch seine Schlüsse und Auslegungen nicht immer völlig überzeugend, so hat seine hübsche Arbeit doch das Verdienst, eine zuverlässige Orientierung für die nächstens ja wohl zur Entscheidung kommende Frage zu bieten.

Digitized by Google

Mit Dörpfelds Theaterbuch beschäftigt sich ein zweites Programm des Berichtsjahres (Wismar): Bolle, *Die Bühne des Sophokles.* Bolle beginnt mit einer Darstellung und Kritik der Dörpfeldschen Funde und Schlüsse. Die Überzeugungskraft der letzteren bestreitet er. Zur Ergänzung der ersteren stellt er dann zusammen, was aus den sieben erhaltenen Dramen des Sophokles für Beziehungen zwischen Schauspielern und Chor, Schauspielern und Skene mit zwingender Notwendigkeit gefolgert werden müsse. Und er gewinnt daraus das Ergebnis, dafs die Bühne des Sophokles eben jene Dörpfeldsche Orchestra von ca. 24 m im Durchmesser war, in deren hinterstem, d. h. südlichstem Segment, die Ankleidebude für die Schauspieler (überragt von einem Krahn) stand, welche je nach Erfordernis mit einem Hain aus lebenden Sträuchern oder Bäumen, durch einen Hauseingang, eine Hüttenwand, Höhle oder dgl. maskiert ward. Diese Ankleidebude — *σκηνή* — nebst diesem wechselnden Proszenium — jedesmal neu errichtet — war der ganze, für jene Zeit völlig ausreichende Apparat.

Von den Heykschen Monographieen zur Weltgeschichte ist No. 17 erschienen: *Kaiser Augustus* von Otto Seek. Wie meist bei Seek, deckt der Titel nicht recht den Inhalt. Es ist keine Biographie, sondern Zeitgeschichte, und zwar weitaus mehr Geschichte der Jahre 44—31 (100 S.), als Regierungsgeschichte des ersten Kaisers (22 S.). Dort wird erzählt, ausführlich charakterisiert, z. B. die beiden Bruti, Cassius, Antonius, hier wird nur flüchtig skizziert, so dafs selbst die Hauptperson ohne rechtes Leben bleibt. Die Darstellung liest sich natürlich formell recht gut und blendet leicht durch Frische des Ausdrucks und moderne Diktion. Schade nur, dafs die prägnanten Wendungen sich öfters entweder direkt widersprechen oder doch miteinander und mit den Tatsachen unvereinbar sind, wie z. B. der schwungvoll gelobte Idealismus der 60 Cäsarmörder mit der „matten tatenscheuen Feigheit", die „den entscheidenden Charakterzug des herrschenden Standes bildete", oder die Verkommenheit des Antonius („dieser verkommene Geselle") mit seiner politischen Rolle (die er freilich nach Seek eigentlich nur Schulden halber gespielt hat). Dem M. Brutus wird ernsthaft auf derselben Seite (17) „das Ideal des unbewegten Weisen, der sein Glück nur in sich selbst findet" und Schamlosigkeit und Mitleidlosigkeit in der Ausbeutung der Untertanen für seine Tasche zugesprochen, worauf dann wieder als Beweis für seine politische Uneigennützigkeit beim Morde der seltsame Satz folgt: „Denn das Konsulat war ihm durch die Gnade Cäsars sicher, und mehr konnte er in der freien Republik auch nicht erlangen" (?!). Cäsar ist für Seek der Repräsentant der Aufklärung, das Augusteische Zeitalter das der Romantik, und damit diesem auch die Juden nicht fehlen, findet er jüdischen Geist bei — Horaz. Von dessen Episteln und Satiren, „dem eigenartigsten Stück römischer Dichtung (die Oden „stehen viel niedriger"), das die Augusteische Zeit uns hinterlassen hat", fühlt er sich etwa „an die kleinen Prosaschriften eines Heine oder Börne" erinnert. „Jedenfalls

Digitized by Google

übertreffen sie diese weder an Tiefe des Gedankens noch an künstlerischem Wert. Übrigens ist es nicht unmöglich, dafs er (Horaz) ein Stammesgenosse jener beiden war, denn sein Vater gehörte zu den Freigelassenen, die sich damals zum gröfsten Teil aus den semitischen Gegenden Asiens (?!) und Syriens rekrutierten." In diesem Geist souveräner Schön- oder Schwarzfärberei ist die ganze Darstellung. Sie entbehrt dabei keineswegs ernsthafterer Reize und das Interesse am Autor erhält sich auch unter innerem Unwillen, aber sie bedarf sachkundiger Leser, um nicht statt aufklärend — irreführend zu wirken. Restlose Freude erweckt nur eine Anzahl schöner und seltener Abbildungen, z. B. aus dem Hildesheimer Fundwerke von Pernice und Winter, aber auch nach unbekannteren Originalen, z. B. des Kopenhagener Museums, oder nach Münzen. Sehr angenehm ist Seeks Gewohnheit, von wichtigen Köpfen mindestens zwei Ansichten zu geben (Vorder- und Seitenansicht). Leider fehlt es in der kurzen Übersicht über die Kultur des Augusteischen Zeitalters (21 S.) an einem entsprechenden Kommentar zu dem vielen Schönen. Die Wiedergabe der Gemma Augustea ist schwach.

Zwanzig Jahre nach dem ersten Bande seiner *Italischen Landeskunde* hat Heinrich Nissen nunmehr Band II *Die Städte* folgen lassen. Man sollte meinen, dafs 20 Jahre intensivster und ertragreicher antiquarischer Forschung den inhaltlichen Abstand von Band I und II bis zur Unzusammengehörigkeit hätten steigern müssen. Aber man ist erstaunt, zu sehen, wenn man aus Anlafs des zweiten auch den ersten Band wieder zur Hand nimmt, mit welchem Zukunftsinstinkt, mit welchem wissenschaftlichen Seherblick Nissen schon um 1880 herum die seitherigen Ergebnisse der Wissenschaft vom Spaten wie der altorientalischen Forschung soweit antizipiert hat, dafs Bd. II, der die altitalische Städtekunde aufs feinste in die Geschichte der Mittelmeervölker einstimmt, wie sie sich uns seither in ungeahnter Verständlichkeit enthüllt, bis auf gelegentliche, völlig belanglose Einzelheiten völlig mit seinem 20jährigen Vorläufer übereinstimmt. Wer da ermifst, wie Eduard Meyer oder Delbrück in schnell sich folgenden Bänden immer wieder — mit erfreulicher Offenheit — Gelegenheit nehmen, eigene frühere Ansichten zu widerrufen, richtig zu stellen oder zu ergänzen, der wird die Tiefe, Geschlossenheit und Tragfestigkeit Nissenscher Geschichtsanschauung nicht minder bewundern, wie die staunenswerte Umsicht, Ruhe und Ausdauer, mit der er ein riesiges Material zu sammeln, zu sichten und in die geistige Harmonie zu bringen vermocht hat, in der nunmehr die 1000 Seiten (Bd. II) dieses „standard work" wie aus einem Gusse sich darstellen. — Einer schönen — leider gar zu kurzen — allgemeinen Einleitung (ca. 130 S.), in der zumeist die Entwicklung der Städte, des Verkehrs, der Bevölkerung und der Wirtschaft hervortritt, folgt die „Wanderung durch das Italien" der Augusteischen Zeit. Unter ständigen Rück- und Vorblicken, die die historische Sonderentwicklung jeder Landschaft nach dem Mafs unserer Kenntnisse durchweg erschöpfend ergeben, werden die

Digitized by Google

16 Landschaften Italiens, die Nissen halb in Anlehnung, halb in historisch gebotener Veränderung der XI Regionen des Augustus bildet, durchschritten. Die Grundquellen sind die Beschreibung Italiens im 3. Buch der plinianischen Encyklopädie, die das administrative Schema der Kaiserzeit im ganzen zuverlässig überliefert, und der Zensus des Augustus vom Jahre 14 n. Chr. mit seinen ca. 430 Gemeinden. Dazu kommen die Inschriften, die Literatur und die Lokalforschung, in sehr vielen Fällen die eigene Nissens. Die Stadt Rom erhält zu Anfang der 2. Abteilung (von S. 488 an) ihren Anteil mit ca. 80 Seiten. — Ein Werk, das den Gymnasialbibliotheken notwendiger und nützlicher wäre, als Nissens Landeskunde, läfst sich kaum denken. Zur sachlichen Vertiefung der lateinischen Lektüre wird es auf Schritt und Tritt die allerwichtigsten Dienste zu leisten vermögen.

3. Mittelalter.

Band II der *Weltgeschichte* von Th. Lindner (467 S., dazu 15 S. Literaturangaben und 24 S. Index) führt plangemäfs vom Beginn des 9. bis zum Anfang des 13. Jahrhunderts. Der ungeheure Stoff zerfällt in die vier Bücher: „Niedergang der islamischen Welt“ (mit Einschlufs der Mongolen, Chinas und Indiens), „Byzanz und die Kreuzzüge“ (einschliefslich Rufslands), „Das deutsche Kaisertum und das Papsttum“ (bis 1215), „Die abendländischen Reiche“ (Skandinavien, Frankreich, England). Die Anordnung dieser vier Bücher entspricht auch wohl der Wertauffassung Lindners von den Kulturleistungen dieser vier Kreise. Der Islam erfreut sich seiner entschiedenen Bewunderung und Vorliebe. „Bagdad vereinigte in sich, was Rom und Konstantinopel jede in ihrer höchsten Blüte waren, als Sitz einer weltbeherrschenden Macht, als Gefäfs märchenhafter Pracht und unendlicher Reichtümer, als Tummelplatz buntesten Volkstreibens, als Hochschule jeder Gelehrsamkeit und Kunst, als Durchgang und Sammelpunkt eines Handels, der sich von dem grofsen Ozean bis zu den skandinavischen Meeren erstreckte, als Werktätte einer Industrie, welche die höchsten Anforderungen der Kunst und die gewöhnlichsten Bedürfnisse in Massenerzeugung befriedigte“ (S. 26). In der Darstellung des Islam und der Byzantinischen Geschichte wird auch das stoffliche Interesse des Lesers gelegentlich befriedigt; die kurz charakterisierende Übersicht über die westeuropäische Entwicklung bringt mehr Auffassung als Erzählung, mehr Kommentar als Text. Und obschon man bei Lindners Darstellungskunst nur mit Bedauern auf geschichtliches Detail verzichtet, so verflüchtigt sich dieses Bedauern doch stets schnell in der Freude über diese feinsinnige Vergeistigung des Stoffes, diese (keineswegs kraftlose) Objektivität und verständnisvolle Feinfühligkeit allen geschichtlichen Potenzen gegenüber, auch den fremdartigsten. Möge das Werk fortfahren, den reichen Lebens- und Wissenschafts-Ertrag eines universell angelegten Geistes, einen Ertrag, der zugleich einen Hauptteil des

Digitized by Google

geistigen Fortschrittes unserer Generation in sich birgt, in Klarheit und Formvollendung, so anziehend wie verläfslich auszugestalten.

Zwei Werke sehr anderer Art sind Dahns *Könige der Germanen*, Band IX, 1, und Afsmanns *Geschichte des Mittelalters* ed. Viereck, Band III, 1.

Band IX, 1 der „Könige" ist eine Stammesmonographie und zwar die der „Alamannen". Doch bildet deren Geschichte nur einen verschwindend kleinen Bruchteil (35 S.) des 750 S. starken Bandes (dazu noch „Quellen und Literatur" S. XIII—LII); sie beansprucht nicht mehr Raum als die Untersuchung über „Name und Herkunft", während „Verfassung, Recht und Zustände" (inkl. Kultur und Volkswirtschaft) ungefähr das Zwanzigfache einnehmen. Selten war ein Titel unzutreffender als der, den Dahn für diese Untersuchungen und Materialien zur deutschen Rechtsgeschichte immer noch festhält. Die erdrückende Gelehrsamkeit des Autors macht das Buch — aufser zu Nachschlagezwecken — wohl selbst für den Fachmann ungenieſsbar; nur der Spezialforscher dürfte es zu schätzen vermögen und ihm wird es auch unentbehrlich sein.

Die Eigenart des „Grofsen Afsmann" ist seit langem weiten Kreisen bekannt. Er war eines der ersten jener wissenschaftlichen Handbücher, die zum Behuf des gelehrten Studiums nunmehr so allgemein geworden sind und in dem angekündigten Riesenwerk Below-Meineckes („Handbuch der mittelalterlichen und neueren Geschichte") nunmehr schon wahrhaft encyklopädischen Umfang erreichen. Afsmanns Werk war noch eine einfache persönliche Arbeit. Aber schon die Bearbeitung der 2. Auflage konnte nur auf dem Wege der Arbeitsteilung durchgeführt werden; und noch mehr ist das mit der 3. der Fall, die L. Viereck-Braunschweig (zunächst Abteilung III, 1273—1517) herausgibt. Die vorliegende Abteilung III, 1 enthält die äufsere Geschichte (—1437 von Viereck, 1437 bis 1517 von Fischer-Königsberg) und ein umfangreiches Schlufskapitel „Allgemeine Zustände" (S. 526—635). Jene ist eine Umarbeitung, dieses eine völlige Neubearbeitung des Textes der 2. Auflage. Noch heute ist der „Afsmann" wie einst durch die enge Fühlung der Darstellung mit den reichlich citierten mittelalterlichen Quellen ausgezeichnet, aber neben diese sind nun die Urkunden und in noch höherem Mafse die neuere Fachliteratur getreten. Eben der wissenschaftliche Ausgleich zwischen Quellennähe und moderner Geschichtsanschauung war das Hauptziel der Bearbeiter; und dieses Ziel ist unter Übergewicht des rein Stofflichen in anerkennenswertem Mafse erreicht. Die ganze Art des Buches kommt somit — auch die Bearbeiter sind sich dessen bewufst — gerade den Bedürfnissen des Geschichtslehrers in besonders hohem Mafse entgegen.

Eine populäre Weltgeschichte von recht erheblicher Höhe wird — nach dem uns zugegangenen Band II zu urteilen — der neue kleine Weber, *Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte*, 21. Auflage, den Baldamus herausgibt. Baldamus hat von den vier starken Bänden, in die das Werk nunmehr zerfallen soll, den 2. und 3., Schwabe den 1,

Digitized by Google

Moldenhauer den 4. in Bearbeitung genommen; die Abschnitte über Literatur (2—4) stammen von R. Friedrich, die über Kunst (2—4) von E. Lehmann. Baldamus sagt in dem Vorwort von Band 2, dafs „ein in den meisten Partieen ganz neues Buch entstanden“ sei. Das scheint, so weit ich sehe, für den Text völlig zutreffend; der Charakter des Ganzen ist der bewährte alte geblieben, wenn auch das Ziel — eine „Geschichte der Kulturmenschheit“ — ein wenig höher gerückt und die aufserklassische und aufserdeutsche Geschichte prinzipiell noch weiter vermehrt worden ist, als die klassische und die deutsche. Besonders gelungen scheinen die verfassungs- und wirtschafts-geschichtlichen Abschnitte der Umarbeitung, d. h. wohl eben die, wo der wissenschaftliche Fortschritt am stärksten gewesen und wo deshalb Baldamus sich am freiesten hat bewegen können. In den rein politischen begegnet hie und da einmal noch eine antiquierte Auffassung, wie (S. 364) „Walter ohne Habe“ für „Walter von Saint-Savair“ oder Friedrich von Schwaben als Stifter des deutschen „Ritterordens“ 1190 (S. 372, 402); im ganzen sind auch sie inhaltlich völlig korrekt. Die Sprache ist — ohne den wissenschaftlichen Ernst irgend zu verleugnen — fliefsend und in den rein erzählenden Partieen nicht ohne Anmut, — alles in allem eher zu schwer als zu leicht und die Stofffülle des fast 800 Seiten starken Bandes fast überreich. Sonach unterliegt es wohl keinem Zweifel, dafs, wenn die anderen Bände halten, was dieser zweite verspricht, der neue „Weber“ die erzieherische und bildende Kraft, die der alte bewährt hat, auch seinerseits in vollem Mafse zu betätigen sich eignen wird. Möge es ihm an Gelegenheit dazu nicht fehlen.

Die sogenannte *Geschichte der Päpste* von Ferdinand vom Bach ist ein kurzsichtiges parteipolitisches Pamphlet in Buchform (432 S.), das keinerlei Verbreitung verdient und der eigenen Sache nur zu schaden vermöchte.

4. Neuere Zeit.

Unter den wenigen Erscheinungen zur äufseren Geschichte der neueren Zeit, die aus dem Berichtsjahre vorliegen, ist Bd. IV der *Preufsischen Geschichte* von Hans Prutz äufserlich (490 S. nebst 34 S. Register) und innerlich die wichtigste. Die psychologische Analyse der Zeitstimmung und der Personen, die diplomatische der politischen Aktionen vereinigt sich bei Prutz zu einer Ursachendarstellung von Feinheit und Tiefe, wie sie in so weiträumigem Zusammenhang und in solcher Knappheit für das preufsische 19. Jahrhundert noch nicht vorhanden war. Begreiflicherweise kommt dabei der historische Verlauf der Ereignisse etwas zu kurz, und zwar je mehr nach dem Ende desto mehr. Die Zeit nach 1866 ist nur Skizze. Man wird es Prutz als bleibendes Verdienst anrechnen müssen, dafs er mit jener halbphilosophischen Prädestinationslehre von dem eigentümlichen Wesen und der geschichtlichen Vorherbestimmung des preufsischen Staates, die J. G. Droysen zum entschlossensten Vertreter

Digitized by Google

hatte und auch in Treitschke nicht ganz erstorben war, gründlich aufgeräumt hat und mit der Fackel vorurteilsloser Kausalforschung manchen legendenerfüllten Winkel erleuchtet hat, um ihn auszukehren. Sein Werk mag in einzelnem zu weit gegangen sein, — es bedeutet doch einen Fortschritt seiner Nation auf dem guten Wege zur ehrlichen Selbsterkenntnis; und höher kann kein Historiker sein Ziel sich stecken.

Vor allen anderen Partieen seines Buches hat Prutz' Darstellung des „Grofsen Kurfürsten" Anstofs erregt, — wegen der Rücksichtslosigkeit, mit der das Heldentum ins Menschliche herabgemindert und die mancherlei Mifsgriffe und Mifserfolge seiner Politik in den Vordergrund gerückt worden seien. Den Widerlegern hat sich neuerdings — mehr eifrig als erfolgreich — auch Heyck zugesellt, dessen Monographie *Der grofse Kurfürst*, ohne Prutz zu nennen, sich in bewufstem Gegensatz zu ihm gestellt hat. Eine faktische Widerlegung ist dabei, so weit ich sehe, nirgend geglückt, konnte auch wohl in dem Rahmen der flüssig geschriebenen populären Darstellung kaum gelingen. Dagegen hat Heyck die Tatsachen zu gunsten seines Helden geschickt zu gruppieren gewufst und legt, da doch die politische Seite von Friedrich Wilhelms staatsmännischer Tätigkeit nicht mehr ganz im alten Stil zu verherrlichen ist, den entscheidenden Wert auf den inneren Ausbau des Staates. Eine Menge über 100 zum Teil recht hübscher Abbildungen und Faksimiles belebt das Interesse des Lesers.

Eine Reihe (7) feinsinniger Vorträge — die zumeist im Frankfurter Hochstift gehalten wurden — bietet Schwemer-Frankfurt a. M. unter dem Titel *Restauration und Revolution*. Es sind eindringliche Studien auf dem Gebiet volkspsychologischer Analyse, die hier in höchst geschmackvoller Sprache und mit starkem seelischen Anteil vorgetragen sind. Sie umfassen im wesentlichen die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts, jene unruhigen Tastversuche der öffentlichen Meinung an dem Verfassungs- und Einheitsproblem der Nation, die so viel Geist und Hingabe und gleichzeitig so viel politische Unreife dokumentierten. „Dem Volke hatte die erste Hälfte des Jahrhunderts gehört. Es hatte die Frage der deutschen Einheit erfafst und die Lösung vorbereitet. — Dem Genius gehörte die zweite Hälfte. Er brachte die Lösung" — so schliefst der letzte Vortrag. Die schwere Aufgabe, die geistigen Strömungen der Tage vor 48 zu sondern, zu charakterisieren, in ihren Führern und gegenseitigen Beziehungen zu zeichnen und die schwankende Haltung der Regierungen zu erklären, ist von Schwemer in reizvoller und anregender Art gelöst worden.

Neben diesen drei Darstellungen seien drei Memoiren-Publikationen genannt, die an sich nicht sehr bedeutend, doch nicht geringen charakterisierenden Wert besitzen. Die bei weitem erheblichste ist: *Vom Reichskanzler Fürsten von Hohenlohe. Erinnerungen* von Dr. Otto Freiherrn von Völderndorff. Die kurze Publikation (55 S.) führt in die bayerische Politik der Jahre 1866—70 trefflich ein, und behandelt zwar in

Digitized by Google

der ersten Hälfte bayerische Interna, in der zweiten jedoch zwei der wichtigsten Zeit- und Reichsfragen, die Stellung Hohenlohes zum Vatikanum und die Verhandlungen der Süddeutschen unter sich und mit Preußen wegen engerer militärischer Union (1866/69). Völderndorff war Ministerialrat Hohenlohes, des damaligen bayerischen Ministerpräsidenten, und ihm persönlich und amtlich eng verbunden. Er erzählt mit der völligen Offenheit des höchsten Alters — auch sich selbst gegenüber — lebendig und frisch, und bringt den politischen Weitblick und die Charakterstärke seines verehrten Chefs sehr erfolgreich zur Geltung.

Die *Feldbriefe eines Kriegsfreiwilligen von 1813* herausgegeben von Erich Janke sind ungemein charakteristisch, nicht zum wenigsten auch darum, weil die naive Selbstgefälligkeit des Berliner Hofrates, der sie an seine Braut richtet, keinerlei Abschwächung seiner persönlichen Eindrücke und Erlebnisse durch reflektierendes Urteil kennt. So sind es ausgezeichnete Stimmungsbilder aus der bewegten Zeit vom Februar bis Anfang November, obschon sie, oder eben weil sie zu einem höheren Standpunkt gegenüber den Ereignissen sich nirgend erheben. — Auch die *Tagebuchblätter eines 65ers. Aus dem Feldzuge 1870/71* von Ludwig Schmitz suchen den Charakter der rein persönlichen Erinnerungen durchaus zu wahren, erheben sich indessen doch durch Mitteilung der in den wechselnden Quartieren einlaufenden Kriegsdepeschen von den anderen Schauplätzen indirekt ins Allgemeine. Die Belagerung von Verdun (8/X—9/XI) und der Feldzug in den Norddepartements bildet den Hauptinhalt der Schilderungen, die auch gern auf das Landschaftliche und auf das Architektonische in den Städten eingehen. — Beide Feldzugserinnerungen zeugen aufs deutlichste davon, wie wenig auch der gebildete Offizier den Sinn und den Zusammenhang der ihm zufallenden Operationen zu verstehen in der Lage ist.

Im 5. Beiheft des Militär-Wochenblatts findet sich eine recht hübsche Studie über „Herzog Eugen von Württemberg und den Feldzug 1813“ (besonders die Schlacht bei Kulm-Nollendorf) von Hauptmann Graf Kielmansegg. Eine schwache Kritik von Delbrücks Darstellung der „Schlacht im Teutoburger Walde“ nebst einem Versuch zur Berichtigung der Tatsachen gibt ebenda Generalmajor z. D. Wolf.

Lamprechts neu erschienener *Ergänzungsband (2. erste Hälfte)* zerfällt in 2 annähernd gleiche Hauptteile (238 und 282 Seiten) *Wirtschaftsleben* und *Soziale Entwickelung*. Die Darstellung des neuesten deutschen Wirtschaftslebens etwa seit 1850 wird in jedem einzelnen Kapitel — „Verkehr“, „Gütererzeugung“, „Unternehmertum“ — durch weit zurückreichende Rückblicke über die Entwickelung jedes einzelnen dieser Wirtschaftszweige eingeleitet, und diesen 3 Hauptkapiteln selbst geht eine umfangreiche (114 Seiten) Einleitung voran, die in ihrem ersten Abschnitt das besondere Problem der nachfolgenden Betrachtung, im zweiten eine Chronologie, Charakteristik und Psychologie der 6 früheren Wirtschaftsstufen, im dritten die inneren Zusammenhänge zwischen der Wirtschafts-

Digitized by Google

entwicklung überhaupt und der allgemeinen geistigen Entwickelung, insbesondere der Technik und den Naturwissenschaften, festzustellen sucht.

Lamprechts Ziel ist ein sehr eigentümliches. Nicht den geschichtlichen Ablauf der Erscheinungsreihen des Wirtschaftslebens will er schildern, sondern er treibt mit ihrer Hilfe gewissermafsen Wirtschaftspsychologie. Er strebt an der Hand „des wirtschaftlichen Denkens als der weitaus verbreitetsten Denktätigkeit“ jeder Zeit (S. 71) das seelische Grundmotiv aller Wirtschaftsentwicklung zu entdecken und so das „Schauspiel des sozialen Seelenlebens“ (S. 68) deutlicher zu begreifen. „Denn schliefslich sind fortschreitende Wirtschaft und fortschreitende Wissenschaft und Technik doch nur Sondererscheinungen eines einzigen grofsen Entwicklungsmotivs, das der Hauptsache nach als das des fortschreitenden Intellektes bezeichnet werden kann“ (S. 112). Aber wohl zu merken eben des Intellektes, der unter Wechselwirkung mit seiner Umgebung das biologische „Gesetz der schöpferischen Synthese“ betätigt (S. 93), so dafs „alle Geschichte nichts ist als der Gesamtverlauf aller psychischen Vorgänge der Menschheit“ im Sinne dieses Gesetzes. Demzufolge „darf keinen Augenblick verkannt werden, dafs die soziale Psyche nicht minder (?) eine Einheit ist als die individuelle und dafs ständige Wechselwirkung zwischen den einzelnen Gebieten des Seelenlebens hin- und herschiefsen, und zwar so, dafs es nicht selten unentscheidbar bleibt, auf welcher Seite die Wirkung zu suchen ist und auf welcher die Ursache, und dafs Einflüsse von der Kunst als Ausgangspunkt sogar bis auf die Wirtschaft zurückgleiten“ (S. 68). — Eben diese Verflechtung im modernen Deutschland aufzudecken, soll die Sache der Ergänzungsbände sein, im vorliegenden Teil II_1, Abteilung 2, wie gesagt, besonders die Wirkung des Unternehmertums auf das soziale Leben, und zwar in letzterer Hinsicht a) auf den psychischen Zeitcharakter (Reizsamkeit) hinsichtlich des Gefühls und des Intellekts, b) auf die Gesellschaftsschichtung und die Arbeit 1. in Handel und Industrie, 2. in der Landwirtschaft, 3. auf die arbeitende Klasse als solche, 4. in der Vorbereitung eines neuen Wirtschaftsstadiums — des anbrechenden Zeitalters der gebundenen Unternehmung d. h. der Vergesellschaftung der Interessenten.

Man sieht, diese Aufgabe ist keine historische mehr, sondern eine soziologische; sie beruht auf Voraussetzungen, die nicht historisch gewonnen sind, sondern spekulativ; sie untersucht nicht die Tatsachen, sondern nimmt sie als gegebene, um mit ihnen behufs Herstellung eines Systems zu operieren. Und es folgt aus ihr eine Betrachtung von wahrhaft schwindelerregender Höhe herab, eine Behandlung, die alle wichtigeren Fortschritte des politischen, des geistigen, sozialen und wirtschaftlichen Lebens, alle Gebiete der Kunst, der Wissenschaft, der Technik, des kaufmännischen und agrarischen Betriebes bis zur intimen Intuition ihrer inneren und äufseren Verknüpfungen zu beherrschen vorgeben oder von sich beanspruchen mufs. Lamprecht kennt die Gefahren eines sol-

Digitized by Google

chen Versuches sehr genau. Er weifs, dafs „ein solcher Panpsychismus der Historie, als ein grofses Gesamtgefühl gleichsam alles Gewordenen, nur bei enthusiastischer Verzückung, möglich sein würde“ (S. 68), er weifs, dafs ähnliche Versuche im Geistreichen stecken geblieben sind, und er verwahrt sich gelegentlich energisch gegen den möglichen Vorwurf der „Spintisiererei und des öden Klapperns mit Begriffen“ (S. 216), aber dies alles ist bei dieser Aufgabe überhaupt unvermeidlich. So grofsartig Lamprechts Leistung im Entwurf wie in der Durchführung ist, für abschliefsend nach irgend einer Richtung wird sie nicht gelten dürfen, wird sie dem Autor selbst nach wenigen Jahren nicht mehr erscheinen. Lamprechts Buch ist wie ein Bergwerk, sein Erz von den mannigfachsten Metalladern überreich durchzogen, und es blitzt und funkelt auf Schritt und Tritt von Krystallen und Edelsteinen; es wird der sorgfältigsten, jahrelangen Untersuchung bedürfen, den Gehalt kennen zu lernen, und langwieriger Tätigkeit, um die edlen und unedlen Stoffe zu scheiden und nach ihrem Werte zu ordnen. Eben was Lamprecht als die grundstürzende Bedeutung der durch Leibniz und Newton endgültig begründeten neueren Naturwissenschaft preist: „es war ein Sieg des Verstandes über den Enthusiasmus, des rationalen Denkens über das metaphysische, der schärferen Induktion über die Analogievorstellung, der Triumph einer höheren Entwickelungsstufe des Intellektes (S. 83)“, das wird eine nahe Zukunft wissenschaftlicher Arbeit an ihm selbst wahr machen müssen. Denn wer fände ihn selbst nicht wieder in der Schilderung, die er von dem Wesen der Naturphilosophie des 16. Jahrhunderts gibt (S. 79 f.): „Was wollte diese Lehre? Sie begriff die Welt der Erscheinungen nur als den uns sichtbaren Ausdruck einer hinter ihr webenden eigentlich erst wirklichen Welt von Kräften; ihr nahe zu treten, sie gleichsam zu entzaubern durch Eine grofse Formel, Ein entscheidendes Wort, Ein System und Einen Schlüssel, das war die Aufgabe.“ Ja, er gesteht das Bewufstsein dieser Verwandtschaft selbst ein, wenn er von der ihr zu verdankenden Erkenntnis, „dafs alles Leben Kraft sei und Bewegung“ sagt: „Es war die genetische Anschauung, die schon in so jungen Tagen der modernen Wissenschaft eingeimpft ward (S. 80). Er ist sich selbst — und mit Recht — ein Jünger der Naturphilosophie!

Nun wird kein Verständiger den Segen, ja die Notwendigkeit solcher pandynamistischer Zusammenfassung gerade im Zeitalter der Spezialwissenschaften leugnen wollen, und am allerwenigsten wird der Geschichtslehrer dazu geneigt sein, der in ihr die wesentlichsten Hilfen für seine (zur vertiefenden Vereinfachung des Geschichtsstoffes drängende) Tätigkeit finden mufs, und kein Sachkundiger wird ohne Bewunderung auf die ungeheure Wegeleistung blicken können, die den Wirtschafts- und Kunstforscher Lamprecht auf diese universale Höhe der Betrachtung geführt hat, aber gerade um an dem Segen dieses Neuen und an der Echtheit der Bewunderung durch falsche Voraussetzungen nichts einzubüfsen, bedarf es des dauernden Bewufstseins, dafs Lamprecht in seinen Ergänzungs-

Digitized by Google

bänden nicht Geschichte bietet, sondern künstlerische, nach Formen tastende Ahnungen gegenüber dem sich täglich neu gebärenden Geschichtschaos. Er selbst hat das Gefühl dieser künstlerischen Produktion, ja er nimmt — und mit vollem Recht — ihre Gesetze für seine eigene Arbeitsweise in Anspruch. Er weifs beispielsweise, dafs sein Ergänzungsband 1 — Kunst und Philosophie — als Gipfel der geistigen Kultur hinter deren Grundlegung in der materiellen Kultur (II_1) gehört hätte, aber er beruft sich zur Rechtfertigung seiner umgekehrten Behandlung einfach auf das immanente Gesetz der ihm eigenen Betrachtungs- und Forschungsweise. „Bei so schweren Aufgaben kann im ersten Wurf nicht eine Deduktion, sondern nur eine genetische und grundsätzlich analysierende Darstellung gewählt werden: die Erzählung mufs den Wegen folgen, auf denen der Erzähler zum Inhalt seines Vortrages gelangt ist.“ Im wissenschaftlichen Sinne ist dieser Weg nur eine Vorarbeit, und dafs Lamprecht analytisch fortarbeitend fortwährend deduktive Schlüsse zieht, statt, wie man früher pflegte, erst mit der völligen Übersicht über das fertig gestellte Material die endgültige Formgebung zu beginnen — das macht den inneren Reichtum seiner neueren Werke aus, gibt ihnen die erregende Kraft der Unmittelbarkeit und höchsten geistigen Lebens, bedroht aber gleichzeitig ihren inneren Zusammenhang, ihre Klarheit und Reife, und betäubt und blendet den Leser, der nicht mit äufserster Anstrengung sich von dem gewaltigen Autor frei zu halten trachtet. Ein Beethovensches Geschichtswerk!

Eine Ausnahme von dieser Regel stellt (abgesehen von den inselartigen Partieen, in denen die Genesis einzelner Wissenschaften geschildert wird) die Einleitung dar, die einen Abrifs der deutschen Wirtschaftsgeschichte nebst deren Anwendung auf die Geistesgeschichte enthält. Hier liegt — zumal für einen Lamprecht — der Stoff bereit, hier ist die zeitliche Distanz grofs genug, um deduktiven Prinzipien Anwendung und Durchführung zu gestatten und das Ganze ist deshalb aus einem Guís, klar, schön und übersichtlich, nicht selten von lapidarer Knappheit und Kraft des Stiles. Mitunter finden sich ganze Epochen deutscher Wirtschaftsentwicklung in wahrhaft klassische Sätze zusammengefafst.

Auch ist das Grundprinzip, auf dem das Ganze aufgebaut wird, die wachsende Spannung zwischen dem wirtschaftlichen Bedürfnis und seiner Befriedigung — wenn auch vielleicht noch nicht ganz ohne Doppelsinn — von höchster Fruchtbarkeit und psychologischer Tragweite. Aufser einigen Abschnitten in den ersten Bänden seiner deutschen Geschichte kommt, so weit mir bekannt, nichts von Lamprecht Geschriebenes dieser Einleitung an Wert auch nur annäherd nahe. Sie dürfte geeignet sein, auf lange Jahrzehnte hinaus, eine der Grundlagen für die Auffassung der deutschen Geschichte seitens der Schule und der Gebildeten abzugeben.

Zu ihr noch eine sachliche Bemerkung. Die Berechnung des mittelalterlichen Rheinhandels (S. 41 f.) ist in einigen Beziehungen unklar und

Digitized by Google

auch durch mindestens einen schweren Druckfehler entstellt. Dieser eine Druckfehler (S. 42 oben Zl. 4) sagt 63,4 Mill. Mark statt der notwendig gemeinten 43,4. Ferner ist die „Steigerung um etwa das Vierzigfache“ (von 1267—1368) zu hoch gegriffen, da für 1267 nicht das Minimum der damaligen Jahresschwankungen (500 gegen 1000 Mark Silbers) in Ansatz zu bringen war, sondern ein Mittelwert (ca. 750 Mark Silbers). Schliefslich dürfte, wie für mich, auch für viele andere der Ansatz „1 M. Silbers = 1,87 Kilogramm reinen Silbers“ (ca. das Achtfache des Üblichen) unverständlich sein, da Lamprecht von dem Unterschied der Kaufkraft des Geldes zwischen dem Mittelalter und der Gegenwart absehen zu wollen erklärt. Hier scheint eine Belehrung über die Grundlagen der Berechnung unentbehrlich.

Digitized by Google

XI.

Erdkunde

H. Engelmann.

I. Allgemeines. — Die Erdkunde als Lehrfach. — Fachlehrer. — Kleinere methodische Aufsätze. — Kartenzeichnen. — Lehrbuchfrage.

Während in den Juni-Verhandlungen 1900 die Erdkunde als Lehrgegenstand überhaupt kaum erwähnt wurde, ist in W. Lexis' Sammelwerk, *Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen* wenigstens ein kurzer Aufsatz *Erdkunde* von H. Wagner enthalten. W. weist in der Einleitung darauf hin, dafs die Wertschätzung der Geographie am Ende des 18. Jahrhunderts gleich der der Geschichte war, dafs mit der Herrschaft des Neuhumanismus diese Wertschätzung, infolge der Abstreifung des Utilitarismus zu sinken begann, und die Erdkunde blofses Anhängsel der Geschichte wurde. Der Umschwung habe erst mit den grofsen Kriegen begonnen, und erst jetzt seien wir, was die Wertschätzung der Geographie angeht, annähernd wieder so weit wie vor einem Jahrhundert. In Abschnitt I wird dann der Niedergang der Erdkunde als Unterrichtsfach nach seinen Ursachen näher verfolgt. Während die Lehrpläne von 1816 noch 3 Stunden Geschichte und Geographie für alle Klassen ansetzten und getrennte Unterweisung nicht verboten, trat Ende der zwanziger Jahre eine allmähliche Zurückdrängung der E. zuerst in die mittleren und unteren, dann fast nur in die unteren Klassen ein. Man war damit zufrieden, dafs vor der Entwicklung der historischen Geschehnisse womöglich erst der Schauplatz zur Anschauung gebracht wurde. Die Schulgeographie blieb infolge des mangelhaften Zustandes der Kartographie unberührt von den Versuchen der geistlosen politischen G. eine „reine" gegenüber zu stellen. Ebenso fanden Ritters und Humboldts Errungenschaften nur langsam Eingang in die Schulbücher, und nur vereinzelte tüchtige Lehrer übertrugen Ritters geschichtsphilosophische Gedanken über die Einwirkung räumlicher Formen und Erscheinungen auf die Entwick-

Digitized by Google

lung der Staaten und Völker auch in die Schule, und in den dreifsiger Jahren gab es auf kurze Zeit eine Stunde für solche Betrachtungen in den Oberklassen. Infolge des Auftauchens der Überbürdungsfrage und des Rufes nach Konzentration des Unterrichts wird durch die Lehrpläne von 1837 die Stundenzahl für Geschichte und Geographie nur zum Vorteil der ersten vermindert, so dafs die E. aus den Oberklassen fast vollständig verdrängt ist. Der eigentliche Tiefpunkt, bei dem die Schüler die Schule ohne jede geographische Vorbildung verlassen, wird schliefslich durch die Westfälische Instruktion von 1859 bezeichnet, die für VI und V 2 Stunden, für IV und III eine Stunde und für die höheren Klassen nur an Realanstalten eine Stunde, an Gymnasien nur vierzehntägige Repetitionen ansetzen. Die Hauptschuld an dem Verfall des erdkundlichen Unterrichts lag mit an dem Mangel an Fürsorge der Regierung für Ausbildung der Lehrer. Trotzdem seit 1831 Geschichte und Geographie als eine der Gruppen der Hauptfächer angeführt werden, war der Historiker, der die Prüfung abnahm, allein zur Erteilung der Berechtigung in der Geographie zu unterrichten, bevollmächtigt, und dem entsprachen die kläglichen Ergebnisse der Reifeprüfung in Erdkunde, die bis 1892 als Prüfungsfach galt.

In Abschnitt II zeigt W. nun weiter, wie die immer lauter werdenden, zunächst 1868 auf der Direktorenversammlung in Königsberg hervorgetretenen Forderungen nach Abhilfe durch Einrichtung von Universitätsvorlesungen und Prüfungen Gehör fanden, wie die neuen Hochschullehrer der Erdkunde Einflufs auf die Schulpraxis in Wort, Schrift und Lehre gewannen, und wie sich das geographische Studium unter Einflufs der wechselnden Prüfungsordnungen gestaltete. Die Wertschätzung der E. als Schulfach habe aber, wie an den Lehrplänen von 1882 und 1892 dargelegt wird, mit den Mafsregeln für Lehrerbildung nicht gleichen Schritt gehalten. Das zeige die beklagenswerte Zersplitterung des geographischen Unterrichts und die mangelhafte Berücksichtigung der Fachlehrer, denen die Gelegenheit zur Ausbildung der Methode fehle. Nachdem W. die Bedeutung der Lehrpläne von 1901 besprochen hat, bezeichnet er es als Aufgabe der Fachlehrer eine Schulwissenschaft der Geographie neu zu begründen, und nennt als die drei Grundanschauungen einer Methodik, das Ausgehen von der örtlichen Umgebung des Wohnorts zur Gewinnung der Grundvorstellungen, die Bevorzugung des Atlas gegenüber allen sonstigen Hilfsmitteln und Betonung des Zeichnens als Mittel zur Förderung klarer Anschauungen des Kartenbildes. Der Unterricht in E. müsse an Ansehen gewinnen, sobald es dem Fachlehrer gelinge, ihn zu einem solchen zu gestalten, der bei Betrachtung des Kartenbildes das Denken des Schülers über Ursachen und Wirkungen der räumlichen Erscheinungen anregt und seine assoziierende Kraft zur Geltung zu bringen. Dieselbe sei bei der lebendigen Fühlung, die die Erdkunde heute mit Geologie und Naturwissenschaft, Geschichte und Volkswirtschaft unterhalte, stärker als zuvor.

Digitized by Google

Zur Methodik des erdkundlichen Schulunterrichts betitelt sich ein Vortrag von Heinrich Fischer-Berlin, in welchem sich dieser unermüdliche Vorkämpfer für die Ausgestaltung der Schulgeographie bemühte, den zu einer Fachsitzung versammelten Mitgliedern der Gesellschaft für Erdkunde in Berlin „ein engumrissenes Bild der heutigen Lage des erdkundlichen Unterrichts an den preufsischen höheren Schulen und der modernen auf Besserung gerichteten Bestrebungen zu entwerfen". Der nach Inhalt und Form sehr zweckmäfsig angelegte Vortrag ist etwas pessimistisch angehaucht, wie aus den Worten hervorgeht: „Leider mufs ich da mit der Festlegung der Tatsache beginnen, dafs der Geographie-Unterricht an unseren höheren Schulen im allgemeinen erfolglos ist." Wenn man diesem Ausspruch auch nicht im vollen Umfange zustimmen kann, so mufs man dem Vortragenden doch Recht geben, wenn er bei dem nun folgenden Ausblick auf die Methodik in der emsigen Pflege der methodischen Literatur gewisser Zweige des erdkundlichen Unterrichts, wie z. B. des Kartenzeichnens, ein Zeichen dafür erblickt, dafs es trotz Vorhandenseins wissenschaftlich gebildeter Lehrer und brauchbarer Lehrmittel an einer sicheren Grundlage im Unterrichtsbetriebe der höheren Schulen selbst fehle. Nach einer kurzen Charakteristik der gebräuchlichsten Atlanten, Lehrbücher und sonstigen Lehrmittel und Bemerkungen über ihre Verwendung, wird unter Besprechung der neuen Lehrpläne und Hinweis auf die Hauptfehler unseres gegenwärtigen Schulwesens überhaupt, das einer Umgestaltung dringend bedürfe, die Lage des erdkundlichen Unterrichts an den höheren Schulen im allgemeinen und am Luisenstädtischen Realgymnasium in Berlin im besonderen geschildert. Hier finden sich naturgemäfs viele Berührungspunkte mit dem Inhalt der Wagnerschen Denkschrift (s. XV, 1—6) und den schulgeographischen Verhandlungen auf dem XIII. Geographentage in Breslau. Neben den dort schon erhobenen Forderungen nach Konzentration des Erdkunde-Unterrichts in den Händen weniger Fachlehrer und seiner Ausdehnung auf die Oberklassen, werden als ferner erstrebenswert hingestellt „Einrichtungen zur Aus- und Weiterbildung der Fachlehrer, Seminarkurse, Auslandsreisen, Fachbüchereien". Sehr beachtenswert sind die beiden Anhänge, von denen A den Lehrplan für den Unterricht in der Erdbeschreibung am Luisenstädtischen Realgymnasium in Berlin (entworfen Michaelis 1901) enthält und B „Einen Kanon geographischer Grundwerte zur stufenweisen, unausgesetzten und unauslöschlichen Einprägung beim Unterricht" nach H. Wagners Vorschlag. Aus dem Lehrplanentwurf ist besonders beachtenswert der Versuch, den Zusammenhang zwischen dem heimatskundlichen Unterrichte in der I. Vorschulklasse und dem Erdkunde-Unterrichte in Sexta herzustellen, sowie der Hinweis auf die Art der Behandlung der zusammenfassenden Wiederholungen in den Oberklassen. Es werden empfohlen: a) zusammenfassende Darlegungen des Lehrers, b) gemeinsame Besprechungen in der Stunde über vorher bestimmte Fragen, und c) kleinere, wenn auch noch so kurze, am besten auf schriftlicher Fixierung

Digitized by Google

beruhende Vorträge der Schüler, bei denen die intensive Benutzung der Karte ganz besonders zu verlangen ist.

Der Breslauer Geographentag, besonders die dort von H. Wagner ausgesprochenen drei Hauptforderungen der modernen Schulgeographen, sowie die Bestimmungen der neuen Lehrpläne beschäftigen noch eine ganze Reihe von Aufsätzen.

So bespricht S. Günther, *Der Breslauer Geographentag und das Gymnasium*, die in Breslau erörterten schulgeographischen Fragen, mit Rücksicht auf die bayerischen Gymnasien und tritt, die Lehrerfrage berührend, mit dem Vorschlag hervor, Kandidaten des Realschulamtes zur Aushilfe an den Gymnasien heranzuziehen und Erdkunde und Naturgeschichte in eine Hand zu legen.

Chr. Gruber, *Über die gegenwärtige Lage des geographischen Unterrichts und die unverjährten alten Forderungen an ihn*, bringt gegenüber den in Jb. XVI, 8—10 und XV, 6 besprochenen Abhandlungen desselben Verfassers nichts Neues. Im wesentlichen ist der Aufsatz, bezw. Vortrag, nur eine Zusammenstellung dort geäufserter Gedanken auf historischer Grundlage.

H. Fischer betont in seinem Aufsatz *Der Geographielehrer und die höhere Schule* im Gegensatz zu der unten (S. 5) zu erwähnenden Ansicht von Halbfafs die Forderung: „Wie bei jedem anderen Schulfach ist es auch bei der Geographie erforderlich, dafs sich der künftige Lehrer durch eingehende, jetzt an allen Universitäten mögliche Studien auf dem Gebiete der wissenschaftlichen Erdkunde für seinen Beruf vorbereitet und über diese Studien in der betreffenden staatlichen Prüfung vor einem geographischen Fachmann ausweist.“ Dem so vorbereiteten Fachlehrer mufs aber auch ausreichende Gelegenheit zu dauerndem, nicht blofs gelegentlichem und sprungweisem Unterricht durch alle Klassen und zum Eintritt in die Reifeprüfungskommission gegeben werden. Den Urgrund aller Schwierigkeiten für die Ausdehnung des Erdkunde-Unterrichts mit zwei Stunden auf alle Klassen sämtlicher höherer Lehranstalten sieht Fischer, wie in dem oben erwähnten Vortrage, in der wenig glücklichen Entwicklung unserer höheren Schule von einer der Natur eines gesunden Unterrichts entsprechenden Fachschule, und zwar einer altphilologischen, zu ihrer modernen Buntscheckigkeit mit dem Überreichtum sich gegenseitig die Luft nehmender Fächer, die kaum Einem Unterrichtsfach mehr jenes Mafs von Zeit, Schülerarbeit und wissenschaftlicher Vertiefung des weiter arbeitenden Lehrers erlaubt, ohne das fruchtbringender Unterricht selten erwartet werden kann. Im Zusammenhange damit stehe das „ungünstige, durch die Symptomtherapie der Klassenlehrerbewegung noch verstärkte, die Wissenschaftlichkeit des Studiums beeinträchtigende Streben der Kandidaten nach vielen Lehrbefähigungen.“ Eine blofse Beschränkung der verbindlichen Prüfungsfächer, und ebenso wenig der von Cauer empfohlene Weg (s. u. S. 6) können nicht die nötige Abhilfe bringen. Den Weg zur Ausdehnung des Erdkunde-Unterrichts auf das

Digitized by Google

Obergymnasium glaubt Fischer suchen zu müssen unter Ausnutzung und Weiterbildung der endlich erreichten Gleichwertigkeit aller neunklassigen Schulen unter Aufgabe der Trennung der drei Haupttypen bei mehr akademiehafter Ausgestaltung des Obergymnasiums. Das Untergymnasium bleibe am besten Einheitsschule, das Mittelgymnasium aber könne bereits langsam auf die Mannigfaltigkeit des Obergymnasiums hinweisen. Fachversetzungen seien auf dieser Stufe in der Geschichte des Gymnasiums nichts Unerhörtes. Der Unterricht eines ausgesprochenen Fachlehrers durch viele Klassen mit höchstens zwei Stunden könne auf die Dauer kaum frisch und erfolgreich bleiben. Es sei daher vielleicht der Erwägung anheimzustellen, ob man nicht einmal versuchen könnte, mehrere Nebenfächer, z. B. Geschichte, Naturkunde und Geographie in der Weise miteinander auszutauschen, dafs im Unter- und Mittelgymnasium in jeder Klasse nur einer dieser Gegenstände aber mit sechs Stunden und als Hauptfach unterrichtet würde. Da doch von einer plötzlichen Umwandlung des Obergymnasiums zu akademiehaftem Charakter nichts Gutes zu hoffen sei, empfiehlt Fischer „wahlfreie Kurse", d. h. jeder geographische Fachlehrer, der das Zeug dazu in sich fühlt, solle versuchen, seine Behörde zu veranlassen, ihm unter Anrechnung auf seine Pflichtstundenzahl oder gegen besondere Remuneration (das erstere sei aber wohl das bessere) aufzutragen, mit Schülern der oberen Klassen wahlfreie geographische Kurse mit zeitgemäfsen Unterrichtsgegenständen abzuhalten. Geneigtheit bei den Behörden sei nicht mehr selten, Stimmung bei den Schülern immer vorhanden. Leicht könnten, besonders in kleinen und Mittelstädten, aus den Schulkursen sich solche für Erwachsene entwickeln (nach dem Beispiel der englischen university extension). So werde der Geograph am Gymnasium sachte eine bekannte und bestimmte Erscheinung.

Halbfafs tritt in seinen *Nachklängen zu dem XIII. Deutschen Geographentage in Breslau* und *Einige Worte über den Zweck des geographischen Unterrichts an höheren Schulen* warm für die Durchführung des Erdkunde-Unterrichts in allen höheren Schulen bis in die obersten Klassenstufen und Erhebung der Erdkunde zu einem Gegenstande der Reifeprüfung ein. Er bezeichnet es als Hauptaufgabe des geographischen Unterrichts den Schüler zu eigenem Nachdenken und Studium der ihn umgebenden Erde anzuregen. Es komme nicht so sehr darauf an, dafs der Erdkunde Lehrende sich in der Geographie eine Fakultas geholt habe, sondern darauf, ob er diesem Fache Liebe und Verständnis entgegenbringe und vor allem auch, ob er über eine genügende Anschauung verfüge, die allein imstande sei, dem Schüler ein klares Bild von den Dingen zu geben, um die es sich in der Geographie handele.

Nicht auf das positive Wissen, sondern auf den geistigen und sinnlichen Horizont des Lehrenden komme es an. Es müsse vor allem dem künftigen Lehrer der Erdkunde Gelegenheit gegeben werden, nicht nur an den Universitäten geographischen Exkursionen beizuwohnen, und sich nicht nur in der engeren Heimat, sondern auch weiter umzusehen mit

Digitized by Google

offenem Auge und vielseitigem Interesse. Noch weit mehr als für den Neuphilologen seien für den Geographen Reisestipendien von Nutzen.

Im Grunde genommen stimmen Halbfafs und Fischer mit ihren Forderungen überein, denn um mit Erfolg reisen zu können, mufs der Reisende eingehend mit den nötigen allgemeinen Vorkenntnissen ausgerüstet sein, also er mufs fachgeographische Studien getrieben haben. Haack betont in seinem Nachwort zu dem zweiten Aufsatz mit Recht, „dafs die Fakultas auch in der Geographie nicht allein selig macht, ist unzweifelhaft, aber ebenso unzweifelhaft ist es, dafs aus taktischen Gründen unter allen Umständen an ihr festgehalten werden mufs".

A. Hettners *Zur Ausbildung der Geographielehrer* ist ein Protest gegen die Bestrebungen des Vereins akademisch gebildeter Lehrer in Baden (der literarisch besonders durch Keim vertreten wird), die Geographie als Prüfungsfach bei einer Neuregelung der badischen Prüfungsordnung ganz abzuschaffen. Hettner betont mit H. Wagner, dafs die am meisten berechtigte Bedingung eines gedeihlichen geographischen Unterrichts eine gute geographische Bildung der Lehrer sei.

Die starren Vertreter des alten Gymnasiums sind überhaupt mit den Forderungen der Fachgeographen wenig einverstanden. Das zeigten unter anderem die Verhandlungen bei der 29. Versammlung des Vereins rheinländischer Schulmänner in Köln und bei der XI. Jahresversammlung des Deutschen Gymnasialvereins.

Auf der letzteren Versammlung hielt Direktor Cauer-Düsseldorf einen Vortrag über *Die Stellung des geographischen Unterrichts am Gymnasium, besonders sein Verhältnis zum geschichtlichen,* der an nicht weniger als drei Orten gedruckt vorliegt. C. beginnt mit einem Rückblick auf die Schulkonferenz und den Breslauer Geographentag. Hier habe bei Wagners Forderung den erdkundlichen Unterricht in den Oberklassen aller höheren Schulen einzuführen, nur H. Fischer-Berlin vor neu in das Gymnasium aufzunehmenden Lehrstoff gewarnt, Abhilfe aber nicht angegeben.

Den Gedanken, dafs die Geographie am Gymnasium eine andere Stellung habe als an Realanstalten, habe Wagner abgelehnt, Auler anerkannt, aber nur in der verschiedenen Stundenzahl begründet gesehen. Cauer meint wie Auler, die Realanstalten könnten an der Erdkunde etwas Ähnliches erhalten, wie es das Gymnasium am klassischen Altertum (Historie) hat und das Realgymnasium in der Kulturwelt der beiden grofsen modernen Völker immer mehr gewinnt, d. h. die Geographie könne die Sammelstelle werden, an der Natur- und Geisteswissenschaften sich durchdringen. Die Geschichte am Gymnasium müsse die Erdkunde berücksichtigen, aber ohne sich an die vorgeschriebenen zweimal sechs Wiederholungsstunden zu binden. Nicht Vermehrung des Wissens, sondern Bildung des Denkens müsse in Geschichte und Erdkunde (auch schon in U II) Hauptzweck des Unterrichts sein.

Dafs die Schüler in einem Lande und seinen Naturverhältnissen wirklich heimisch werden, alle Ereignisse und Vorgänge in Zusammen-

Digitized by Google

hang mit der Natur bringen, liefse sich, von Deutschland abgesehen, an Gymnasien nur für Griechenland und Italien und in etwas geringerem Mafs für die Mittelmeerländer überhaupt erreichen. Die geographische Betrachtungsweise dränge sich überall bei Lektüre und alter Geschichte auf, wie an einigen gut gewählten Beispielen gezeigt wird. Alle Anregungen könnten aber nur dann auf recht fruchtbaren Boden fallen, wenn durch genaue Durchnahme der alten Geographie im Geschichtsunterricht der Boden bereitet sei. Deshalb, freilich nicht blofs deshalb, sei es dringend nötig, dafs dem Gymnasium das verlorene Jahr in U II für alte Geschichte wiedergegeben werde. Nur die Scheu, in der Verteilung des Stoffs zwischen den verschiedenen Arten der höheren Schulen eine Abweichung einzuführen, halte davon zurück. Die Rückgabe wäre ein wichtiger Beitrag zur Verwirklichung des im Kieler Erlafs vom 26. November 1900 ausgesprochenen Grundsatzes, dafs jede Schule sich in ihrer Eigenart ausbilden solle.

Nach einer Debatte, die wenig Neues zu Tage förderte, — von Geheimrat Jäger wurde dem geographischen Unterricht die praktische Aufgabe zugewiesen, Elementarunterricht in der Politik zu sein und die künftigen Staatsbürger mit dem gegenwärtigen Zustand der Erde und mit der Verfassung bekannt zu machen (Jäger stellt also immer noch die Länderkunde zugleich als Staatenkunde hin), — wurden die folgenden 7 Leitsätze angenommen:

1. Das Verlangen der Geographen von Fach, ihrer aufblühenden Wissenschaft einen wirksameren Anteil an der Bildung der Gedanken des jungen Geschlechts zu verschaffen, ist berechtigt, kann aber nur im Rahmen der gegebenen Verhältnisse und in verständnisvollem Eingehen auf den didaktischen Grundcharakter der verschiedenen Schularten befriedigt werden.

2. Die Aufgabe der Geographie — ebenso wie der Geschichte — ist am Gymnasium eine andere, als an den realistischen Anstalten; am Gymnasium ist für die Geographie nur Platz zu einer helfenden, also sekundären Rolle.

3. Aussichtslos wäre der Versuch, in den oberen Klassen des Gymnasiums noch neue geographische Kenntnisse zur Aneignung zu bringen; was hier für die Geographie gewonnen werden kann und soll, sind neue Anschauungen, Denkweisen, Fragestellungen.

4. Der Aufgabe, geographisches Denken zu lehren, können die in den offiziellen Lehrplänen bezeichneten Repetitionen dann dienen, wenn sie nicht mechanisch als solche abgetrennt, sondern organisch in den historischen Unterricht eingefügt werden, als geographische Repetitionen nach geschichtlichen Gesichtspunkten.

5. Der eigentliche Boden, aus dem die geographische so gut wie die geschichtliche Bildung Nahrung zieht, ist für das Gymnasium das klassische Altertum.

Digitized by Google

6. Wenn sich schon in allen Zweigen des philologischen Unterrichts gerade der oberen Klassen Gelegenheit bietet, die Beziehung zwischen Mensch und Erde den Schülern verständlich und wichtig zu machen, so bedarf es doch als Grundlage auch einer eingehenden Behandlung der alten Geographie von Griechenland und Italien.

7. Eine gründliche Durchnahme der alten Geographie ist in Sekunda nur möglich, wenn wieder, was auch an sich dringend zu wünschen ist, der alten Geschichte wie früher zwei Jahre eingeräumt werden.

Prof. Hettner bemerkt in seiner Zeitschrift in einer Anmerkung zu dem Vortrage, dafs der Vorschlag Cauers gute geographische Bildung der Lehrer voraussetze. Gewifs! Aber, ob diese geographische Bildung bei allen Historikern und namentlich den Lehrern der alten Lektüre vorhanden ist, das scheint mir doch noch eine grofse Frage, namentlich bei der Wertschätzung der Erdkunde als Fachwissenschaft, wie sie in den Debatten zu Bonn und besonders zu Köln zutage trat. In den Kölner Thesen Wiesenthals heifst es z. B.: „Zur Erreichung dieses Ziels (d. h. Förderung des erdkundlichen Verständnisses) bedarf es auf dem Obergymnasium weder einer besonderen Stunde, noch eines besonderen Fachlehrers, vielmehr genügt hier eine Teilung der Arbeit zwischen Physik- und Geschichtslehrer“ und „Der Geschichtslehrer bedarf zur Erklärung des Menschheitslebens in Vergangenheit und Zukunft geographischer Bildung und Weiterbildung, für die insbesondere die Einrichtung von Ferienkursen wünschenswert ist“. „Worauf bezieht sich hier der Relativsatz?“ möchte ich fragen.

Die Kölner Versammlung betraf denselben Gegenstand wie Wiesenthals Aufsatz *Die erdkundlichen Wiederholungen in Anlehnung an den Geschichtsunterricht der Oberstufe nach den neuen Lehrplänen.* W. erklärt sich als Freund der Konzentration des Unterrichts gegen die Forderungen der Fachgeographen und das Fachlehrertum. Er will die Erdkunde als integrierenden Bestandteil der Geschichte angesehen wissen und sie, wie Jäger, als angewandte Geographie betreiben. Der praktische Nutzen der Erdkunde für die Schüler unserer höheren Lehranstalten bestehe darin, im Bunde mit der Geschichte eine im höchsten Sinne praktische Auffassung der gegenwärtigen Weltlage zu vermitteln. Es sei daher das Hauptaugenmerk zu richten auf die Beziehungen des Menschen zur Erde. Was W. des weiteren über die Art des Unterrichtsbetriebes sagt, dürfte aber selbst die Zustimmung der Fachgeographen finden. Der Schüler wiederholt nach dem üblichen Schema der Länderkunde zu Hause, der Lehrer übt nur die Kontrolle unter Zuhilfenahme der Skizze an der Wandtafel und unter Verwendung zahlreicher Vergleiche zwischen dem neu wiederholten und schon gelernten und besonders mit heimischen Verhältnissen. Werden wirklich die Vergleiche regelmäfsig und beharrlich durchgeführt, wie der Verf. betont, ebenso die zahlreichen von ihm betonten Gesichtspunkte nicht vernachlässigt, so kann allerdings selbst bei

Digitized by Google

der knappen Zahl von 10—12 Stunden das Ergebnis dieser Wiederholungen ein recht beachtenswertes sein.

Denselben Stoff behandelt Wolf-Düsseldorf in einem Aufsatze *Erdkunde auf den Oberklassen des Gymnasiums und Realgymnasiums*, dessen Bedeutung für die Erdkunde sich eigentlich schon ergibt aus dem Satze der Einleitung: „Man macht die erdkundlichen Repetitionen zu Geschichtsrepetitionen.“ Die gegebene Stoffverteilung für die drei Oberklassen läfst jedes Eingehen auf die naturwissenschaftliche und morphologische Seite des Erdkundeunterrichts vermissen. Es werden im wesentlichen Namen wiederholt. Die geographische Verkehrslehre ist überaus dürftig berücksichtigt, und nirgends findet man einen Hinweis auf ursächliche Begründung der geographischen Erscheinungen.

Zwecks *Wie ist der erdkundliche Lehrstoff für die Ober-Sekunda und die beiden Primen der Ober-Realschule auszuwählen?* möchte einen Austausch der verschiedenen Meinungen und Erfahrungen anregen, um zu allgemein gültigen Grundsätzen zu kommen. Der Verf. erwähnt zuerst die Bestimmungen der Lehrpläne und findet hier zunächst den Begriff Wiederholungen, der bei den Pensen für die Oberklassen und auch von O III und U II gebraucht wird, dehnbar. Es handle sich offenbar nicht um eine mechanische Wiederholung des Stoffes der niederen Klasse, sondern um eine Darstellung der Länderkunde in einer der höheren Stufe entsprechenden Beleuchtung und Vertiefung durch Hervorhebung des inneren Zusammenhangs und durch den Hinweis auf die Bedeutung der physischen Objekte für die wirtschaftliche, kulturelle und historische Entwicklung der Länder. Der Stoff der niederen Klasse müsse von dem Schüler zu Hause selbständig wiederholt und dann beim Abfragen durch den Lehrer in der Klasse einer eingehenden Betrachtung in der angedeuteten vertiefenden Weise unterzogen werden. Auch die Bestimmung, dafs „gelegentlich auch einiges aus der Völkerkunde“ durchzunehmen sei, sei dehnbar, weil vor allem das Wort „gelegentlich“ der Behandlung der Völkerkunde den Charakter des Nebensächlichen aufdrücke. Der Schüler müsse die wichtigsten Volksstämme in ihrer typischen Eigenart kennen lernen. Es sei durch Schilderung der Lebensweise und Beschäftigung, der Religion, der Bau- und Kunstwerke, der Literatur u. dgl. der Kulturzustand dieser Völker zu kennzeichnen und zu zeigen, wie weit die Beanlagung, wie weit geographische und geschichtliche Verhältnisse fördernd oder hemmend eingewirkt haben. An geeigneter Stelle würden Vergleiche mit der Entwicklung der Völker, die dem Schüler des näheren aus der Geschichtsstunde bekannt sind, in fruchtbringender Weise heranzuziehen sein. Typische Erscheinungen, wie die Kultur der Azteken und Inka, das Leben der Eskimos, die Religion Buddhas, seien besonders hervorzuheben. Wenn nun Z. im folgenden Absatz bemerkt, gerade bei der Völkerkunde liege die Gefahr nahe, dafs zu viel Einzelheiten herangezogen werden, so scheint er mir selbst diesem Fehler zuzusteuern. Bei der einen Wochenstunde Erdkunde irgendwie auf Religion, Literatur, Bau- und Kunstwerke ein-

Digitized by Google

zugehen, heifst doch schon sich in Einzelheiten verlieren. Dafs die Entdeckungsgeschichte ausführlicher zu behandeln sei, könne man bei den neuen Lehrplänen wohl als stillschweigende Voraussetzung annehmen. Es seien die wichtigsten Ereignisse hervorzuheben, die zur Entdeckung der Kontinente, bezw. wichtiger unbekannter Gebiete in den fremden Erdteilen geführt haben, auch auf die Bedeutung dieser Entdeckungen und die Persönlichkeiten der Forscher sei einzugehen. Auch hier geht Z. wohl wieder zu weit und weist der Erdkunde manches zu, was so wie so schon in der Geschichte behandelt wird, wie die Erweiterung des geographischen Horizonts durch die Kreuzzüge oder die Periode der grofsen Entdeckungen an der Schwelle der Neuzeit. Gelegentliche Hinweise auf die grofsen Entdeckungen und Forschungsreisenden des letzten Jahrhunderts ergeben sich bei Betrachtung der aufsereuropäischen Erdteile und der Kolonieen meines Erachtens von selbst. Da an den Oberrealschulen in U II nur eine erdkundliche Lehrstunde wöchentlich erteilt wird, will Z. die Handels- und Verkehrswege der Jetztzeit, die in den Realschulen der U II zugewiesen sind, auch der Ober-Realschule zuweisen. So gewinnt er als Gesamtpensum für die drei oberen Klassen:

1. Zusammenhängende (häusliche) Wiederholungen der Pensen von U III, O III und U II, wozu in der Klasse zur Ergänzung und Vertiefung eine eingehende Behandlung der Gebilde tritt, durch welche die wirtschaftliche, kulturelle und historische Entwicklung der Länder in höherem Mafse erläutert wird oder die physischen Grundgesetze, nach denen sich die Bildung der Erdoberfläche vollzogen hat, zur Anschauung gebracht werden.
2. Grundzüge der allgemeinen physischen Erdkunde.
3. Das Wichtigste aus der Völkerkunde.
4. Das Wichtigste aus der Entdeckungsgeschichte.
5. Die Handels- und Verkehrswege der Jetztzeit.
6. Vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart mit Berücksichtigung des Entwicklungsganges der grofsen gegenwärtig bestehenden Kolonialreiche und insbesondere der deutschen Kolonieen.

Da eine Prüfung der Programme der einzelnen Ober-Realschulen darauf hin, wie weit im ersten Unterrichtsjahre nach den neuen Vorschriften diesen Anforderungen Rechnung getragen ist, überall Ungleichheiten zutage treten läfst, vor allem Vernachlässigung der Völkerkunde aufweist und im ganzen wenig Anhalt für die Verteilung des eben aufgezählten Stoffes ergibt, gelangt Z. auf Grund seiner eigenen Erwägungen und des bisherigen Lehrganges von U III bis U II zu folgendem Plane:

In O II schliefst sich an die Wiederholung der fremden Erdteile — aufser den in Betracht kommenden weiteren Ausführungen in der Klasse — naturgemäfs das Wichtigste aus der Entdeckungsgeschichte und den Polarforschungen an. Des Weiteren wird die Völkerkunde zu berücksichtigen

Digitized by Google

sein und auch die deutschen Kolonieen erfahren hier am besten eine eingehende Behandlung.

In U I hat sich bei den Ländern Europas die Ergänzung der (häuslichen) Wiederholungen der Schüler hauptsächlich in zwei Richtungen zu bewegen. Es sind einmal die Dinge näher zu erörtern, die auf die wirtschaftlichen Verhältnisse einen wesentlichen Einfluſs ausüben und anderseits muſs des genaueren auf die Gebilde eingegangen werden, die die physischen Grundgesetze, welche dem Aufbau der Erdrinde zu grunde liegen, veranschaulichen. Natürlich werden auch typische Landschaftsbilder, soweit sie nicht in den mittleren Klassen berücksichtigt sind, in Frage kommen. — Da mit den wirtschaftlichen Verhältnissen Handel und Verkehr in engstem Zusammenhange stehen, empfiehlt es sich, auf dieser Stufe zugleich die wichtigsten Verkehrs- und Handelswege der Jetztzeit zu behandeln. Das ist aber ohne die Kenntnis von Mitteleuropa nicht möglich, so daſs man eine (häusliche) Wiederholung dieses Gebietes in U I nicht umgehen kann, wenn auch nähere Ausführung geognostischer und wirtschaftlicher Art der O I vorbehalten bleiben.

Für O I kommt dann die zusammenfassende Behandlung der allgemeinen physischen Erdkunde in Betracht, die der Schüler zum groſsen Teil an typischen Erscheinungen bei den Ländern Europas bereits kennen gelernt hat. Des weiteren ist näher auf die geognostischen und wirtschaftlichen Verhältnisse Deutschlands einzugehen und auf die Kenntnis des landschaftlichen Charakters der einzelnen Teile unseres Vaterlandes durch Anregung zu geeigneter Lektüre hinzuwirken. Endlich fällt dieser Klasse die vergleichende Übersicht der wichtigsten Verkehrs- und Handelswege bis zur Gegenwart mit Berücksichtigung des Entwicklungsganges der groſsen gegenwärtig bestehenden Kolonialreiche und insbesondere der deutschen Kolonieen zu.

Ich hätte gegen Zwecks Vorschlag manches einzuwenden, so gegen die gesonderte Betrachtung der Verkehrs- und Handelswege in U I und O I und die der Kolonieen in O II und O I, da aber die nächsten Jahre infolge der sich mehrenden Unterrichtserfahrung den Wunsch des Verf. erfüllen und eine lebhafte Erörterung des Gegenstandes bringen werden, so enthalte ich mich vorläufig weiterer Ausführungen.

Epe will nach seiner Pg-Abhandlung *Über den erdkundlichen Unterricht im Anschlusse an den Geschichtsunterricht der oberen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien* statt der vorgeschriebenen sechs Stunden in jedem Halbjahre sogar in jedem Tertial sechs Stunden erdkundlicher Wiederholungen ansetzen, daneben zur Förderung des geschichtlichen Verständnisses noch gelegentliche Wiederholungen besonders der topographischen Verhältnisse solcher Schauplätze, an denen sich epochemachende Ereignisse abgespielt haben, vornehmen. Der Stoff soll nach Maſsgabe des gleichzeitigen Geschichtsunterrichts verteilt werden, Deutschland aber müsse in jedem der drei Jahre in einem Tertial Gegenstand der Behandlung sein. Auf diese Weise hätte O II auſser Deutschland die Betrach-

Digitized by Google

tung der Länder mit griechisch-römischem Kultureinfluſs, also die Mittelmeergebiete und Vorderasien bis zum Indus. U I hätte besonders Europa und zwar die Länder, die Gegenstand der Geschichte des Mittelalters sind, und im Anschluſs an das Zeitalter der Entdeckungen, die Geographie Amerikas durchzunehmen. In O I sei in Verbindung mit der Geschichte der europäischen, besonders der deutschen Kolonisation, die Geographie der andern Erdteile, besonders aber wieder Deutschland zu behandeln. An geeigneter Stelle seien in jeder Klasse die Hauptverkehrswege zu besprechen. Diese Verteilung empfehle sich deshalb, weil durch den Anschluſs an den Geschichtsunterricht die Schüler leichter einen Einblick in die innigen Wechselbeziehungen zwischen Land und Leuten, zwischen den Ländern der Geschichte und den Geschicken der Völker gewinnen.

Als Methode müsse neben die vergleichende, die die geographischen Elemente nach ihren Wechselwirkungen und Beziehungen, nach ihrem ursächlichen Zusammhange betrachte und zur Selbsttätigkeit der Schüler anleite, die gruppierende treten, die in der Zusammenstellung gleichartiger geographischer Objekte bestehe.

An einer Reihe von Beispielen — Vergleichung der fünf Erdteile im allgemeinen, Europa, Deutschland —, die seine Methode zeigen (zum Entwerfen von Skizzen an der Tafel fehle im allgemeinen die Zeit), empfiehlt Epe noch besonders Berücksichtigung der Namenkunde. Wunderbar berührt der Umstand, daſs zum Schluſs unter den zu empfehlenden Werken nach Ratzels Anthropogeographie und Guthe-Wagner, Kirchhoffs Erdkunde und Pütz' Lehrbuch in einem Atem genannt werden.

Häckel, *Über geographische Morphologie,* sieht die Ursache des bisherigen Tiefstandes der Erdkunde als Schulfach in der falschen historisch-statistischen Methode. Geographische Morphologie, d. h. die Lehre von den Formen der Erdoberfläche, müsse die Grundlage des Schulunterrichts bilden, nur bei dieser Grundlage werde die logische Gedankenarbeit des Schülers, das Aufsuchen von Ursache und Wirkung nunmehr auch in der Erdkunde angewendet. Als Erläuterungsbeispiel dient Nordwestböhmen. Der Vortrag, der eigentlich Neues kaum bringt, schlieſst mit einigen Bemerkungen über den Gang des Unterrichts, der grundsätzlich mit dem in der Geschichte in Verbindung bleiben müsse. In den obersten Klassen habe die Geographie in ihr volles Recht zu treten.

Reichardt-Wildungen versucht, die *Behandlung der Klima- und Lebensgebiete im erdkundlichen Unterricht* im Anschluſs an W. Köppens Klassifikation der Klimata in ihren Beziehungen zur Pflanzenwelt (enthalten in Hettners GZ. 1900, Heft 11/12) darzustellen, zunächst nur für die unteren und mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. Die Köppensche Tabelle wird wesentlich vereinfacht, die sechs Reiche Köppens werden auf die elementaren drei Zonen zurückgeführt, die Benennungen werden durch andere und einfachere ersetzt und die Verhältnisse der Ostfeste nördlich des Äquators in den Vordergrund gestellt. Die Auswahl

Digitized by Google

und Verteilung des Lehrstoffs ersieht man aus einer Tabelle, deren Kolumnen nacheinander enthalten:

Bezeichnung der Klimate,
Entsprechende Formen bei Köppen,
Hauptgebiete der Klimaformen,
Vegetationscharakter,
Charakteristische Baumformen,
Charakteristische Vertreter der Tierwelt,
Vorherrschende Wirtschaftsformen,
Wichtigste Kulturpflanzen,
Wichtigste Haustiere,
Gebiete typischer Entwicklung des Klimas.

Da die methodische Einheit das Land ist, so werden die Hauptformen der biochorischen Erscheinungen an bestimmten einzelnen Ländern zur Anschauung gebracht, und bei den übrigen Ländern gleichen und ähnlichen Charakters genügt dann ein bloſser Hinweis oder Wiederholung des schon Bekannten. In der zweiten Hälfte der Abhandlung wird die Verteilung des Lehrstoffes auf die verschiedenen Jahreskurse erörtert. Die ganze Abhandlung ist mit groſser Liebe zur Sache geschrieben und bei der Schwierigkeit, die bekanntlich und namentlich in den mittleren und unteren Klassen der Behandlung klimatischer und biochorischer Erscheinungen begegnet, der Beachtung wert.

Geiſsler, *Die mathematische Erdkunde und ihr Zusammenhang bei den neuen Lehrplänen,* sucht den Nachweis zu führen, daſs die mathematische Erdkunde in hervorragendem Maſse geeignet sei, einen Lehrgang mit fortwährenden ungekünstelten Übergängen von Abschnitt zu Abschnitt zu liefern, doch sei gründliches Verständnis erst bei genügenden mathematischen und physikalischen Vorkenntnissen in den Oberklassen zu erreichen.

Meyer, Dr. J., *Der Globus und das Gradnetz,* will zeigen, wie die Schüler der untersten Klassen mit Globus und Gradnetz vertraut zu machen sind. Ob sich die Unterweisung in der Wirklichkeit tatsächlich so abspielen wird, wie auf dem Papiere steht, scheint mir zweifelhaft, wenigstens wenn ich an unsere Sextaner denke. Man betrachte z. B. folgende Stelle der Abhandlung: . . . Wir wollen nun den Globus messen. — Er miſst ein Meter. Wie stark ist also der Globus verjüngt? — Es wird gerechnet: Umfang 40 000 km, Natur 40 000 000 m, Globus 1 m. — Schüler: Die Verjüngung ist 40 000 000fach. — Lehrer: Gilt diese Verjüngung auch für die Flächen? — Schüler: Nein, sie gilt nur für die Strecken. — Lehrer: Wie stark müſste der Ortler (4000 m), in der Verjüngung dargestellt, aus dem Globus hervorragen? — Schüler (rechnet): 4000 m = 4 000 000 mm; 4 000 000 : 40 000 000 = $^1/_{10}$ mm. Der Ortler könnte nur $^1/_{10}$ mm hervorragen.

Über Kartenzeichnen ist in der ZSchG. eine heftige Fehde entbrannt. an der sich Imendörffer, *Noch einmal das Kartenzeichnen,* und

Digitized by Google

Ein letztes Wort zum geographischen Kartenzeichnen; Mofshammer, *Zum memorialen Zeichnen,* und Longo beteiligt haben. Auf den zwecklosen Federkrieg um den Wert der Mofshammerschen Methode, die vielleicht an Militärinstituten eine gewisse Berechtigung haben mag, aber für Schulen mir ganz ungeeignet scheint, weiter einzugehen, ist hier nicht der Ort.

Was Meyer-Stettin, *Zum freihändigen Entwurf von Grofsbritannien und Irland,* sagt, ist im wesentlichen eine Umarbeitung der Programmabhandlung desselben Verf. mit Zugrundelegung eines anderen Beispiels (vgl. Jb. XIII, 4 und XIV, 4/5). Auch hier sehe ich in der Methode nur eine Künstelei, die zur Zeitvergeudung führt.

Gerland, *Zur Technik des Kartenzeichnens,* bringt durchaus nichts Neues, sondern schildert nur sein eigenes Verfahren, das im ganzen mit dem Lehmanns übereinstimmt.

Für das weitaus Beste, was seit Jahren in dieser Frage veröffentlicht wurde, halte ich den Aufsatz von v. Muth, *Das geographische Zeichnen an der Mittelschule.* Hier spricht endlich einmal auf Grund reicher Erfahrung ein Fachmann, der das Erreichbare vom Unerreichbaren zu scheiden weifs. M. kommt zu dem Ergebnis, dafs der erdkundliche Unterricht allerdings durch Zeichnungen gefördert werden kann, dafs aber alles rein Mechanische und Gedächtnismäfsige streng zu meiden sei. Es werden daher alle Vergröfserungen und Verkleinerungen und blofse Nachzeichnungen von gegebenen Karten verworfen, ebenso die Anwendung des Gradnetzes und alle Hilfslinien. Das geographische Zeichnen der Zukunft werde sich auf die rohe Faustskizze beschränken. Der Lehrer werde nur dort zur Zeichnung greifen, wo lebendige Anschauung erweckt werden soll und kann und zwar nach den drei Grundsätzen

1. der Schüler zeichnet nur, was ihm vom Lehrer (mit Kreide) auf der Tafel vorgezeichnet wird;

2. der Schüler zeichnet alles, was in der Schule vorgezeichnet wird;

3. der Lehrer begleitet den Unterricht, wo durch eine rasch hingeworfene Skizze die Anschaulichkeit erhöht werden kann, mit entsprechenden Tafelzeichnungen.

Die in der Schule aufgenommene Rohskizze kann, wenn sie nicht auf den ersten Wurf gelungen ist, zu Hause ein- oder selbst mehrere Male nachgeprobt werden. Der Schüler ist anzuhalten, ein Heft in Querfolio oder Quart zu führen, nie dulde man, dafs auch nur der erste Versuch auf lose Blätter gemacht werde. Die Faustskizze wagt sich nur ausnahmsweise an ganz grofse Objekte und stellt nur solche dar, die der Atlas garnicht oder nicht in der nötigen Form und Zusammenstellung bringt.

An einer Reihe von Beispielen zeigt dann v. M., wie er sich die Anwendung des Zeichnens in der Schule denkt. Bei Erörterung der morphologischen Grundbegriffe genüge es oft, das betreffende Gebilde in guter Photographie zu zeigen. Bei Besprechung der Mündungsformen der

Digitized by Google

grofsen Flüsse empfehle es sich, zur Kreide zu greifen. Zur Vermittlung des Begriffs Hauptkamm, Nebenkamm, Scheiderücken, Pafs, Durchbruch, Längental, Quertal u. ähnl. eignen sich Faustskizzen im Grundrifs und Aufrifs unter Zuhilfenahme sorgfältig ausgewählter Photographieen. Besonders wichtig wird die Faustskizze als Diagramm zur Darstellung z. B. der Alpen oder grofser Zusammenhänge, die der Atlas nicht beherrschen kann, wie etwa die Stellung der Alpen im europäischen Gebirgssysteme. Sie ist ferner von Wichtigkeit bei Parallelen (z. B. die drei Flufssysteme um den Norden der mittleren Halbinsel Europas und Asiens) und zur Heraushebung und Vereinfachung gewisser Linien, die den Atlas doch nur überladen, vor allem des Verkehrsnetzes und weiter auch zur Darstellung topographischer Einzelheiten nicht blofs im erdkundlichen, sondern auch im geschichtlichen und deutschen Unterricht.

Was die Verwendung der Farbe angeht, so seien verschiedene Kreiden zu empfehlen, nur dürfe die Polychromie nicht in Spielerei ausarten. Für jede Mittelschule, in der der geographische Unterricht die gebührende Stelle eingeräumt erhält, sei eine weifse Tafel, auf der mit Kreide und Pastell gezeichnet werden kann, unentbehrlich; nur empfehle es sich des grellen Reflexes halber dieselbe beim Anstreichen leicht gelblich oder bläulich abtönen zu lassen.

In der Lehrbuchfrage haben sich zu dem von Becker angeregten Meinungsaustausch über Grundsätze für Lehrbücher der Geographie in der ZSchG. noch Becker, Gorge und Zahler geäufsert, ohne dafs über das Jb. XVI, 6 und 7 Mitgeteilte hinaus Neues zutage gefördert worden wäre.

Der Grazer Universitätsprofessor Richter kennzeichnet in einem Begleitwort zur 5. Auflage seines unten zu erwähnenden Lehrbuchs (S. 26) *Das Lehrbuch und der Geographie-Unterricht* seine Stellung zu der Bewegung. Er ist mit einer Anzahl der Beckerschen Thesen einverstanden, so z. B. mit der Forderung, dafs der Unterricht das Ausgehen von der Heimat und der fragenden Methode zu betonen habe, protestiert aber gegen die absprechenden Kritiken der bisher gebrauchten Lehrbücher, die noch keine Fragen in den Text aufgenommen haben und den darin liegenden Vorwurf, dafs diese Bücher der geforderten heuristischen Methode nicht gerecht würden. Durch die Fragen würde die Stellung des Lehrers dem Lehrbuche gegenüber viel mehr verändert als die des Schülers. Dem Lehrer werde vorgeschrieben, wie er fragen solle und müsse, und damit sei eine didaktische Anweisung für den Lehrer in das Lernbuch des Schülers hineingeschoben, und ferner könne bei weniger selbständigen Lehrern der Unterricht erst recht in ein auswendig gelerntes, mechanisches Frage- und Antwortspiel verknöchern. Nach ferneren recht guten Ansichten über den Erdkunde-Unterricht überhaupt betont R. auch die Notwendigkeit, der Geographie einen Raum in den Oberklassen einzuräumen. Dann könne namentlich der Unterrichtsstoff in den unteren Klassen entsprechend entlastet werden. Die Knaben der Unterklassen könnten dann

Digitized by Google

mit gewissen vorgeschrittenen Vorstellungsreihen verschont werden. So z. B. mit der Lehre, dafs die Formen der Erdoberfläche etwas Vergängliches und Veränderliches sind. Selbst Erwachsene fänden sich schwer in diese dem Geologen und Morphologen so geläufige Vorstellung, die man im Unterricht für ein viel späteres Stadium aufsparen könne. Hingegen sei das junge Gedächtnis frisch und prompt im Merken von Namen und Formen. Es werde mit Recht auf die topographische Orientierung als den Prüfstein geographischen Wissens auf dessen niederen Stufen hingewiesen. Die topographische Orientierung beruhe aber auf dem Vorhandensein richtiger Raumvorstellungen. Der Verlauf von Linien und die gegenseitige Lage von Flächen sollen gemerkt werden. Das Wichtigste nun für das Merken der Linien und Flächen seien die Namen. Ein namenloses Stück Küstenverlauf z. B. merke sich viel schwerer als eine Form, die einen Namen trägt. Man könne daher an das Gedächtnis der 10- bis 12jährigen Knaben einige Anforderungen stellen. Es sei leichter, sie eine Anzahl von Linien und Flächen und die dazugehörigen Namen merken zu lassen, als eine komplizierte astronomische oder physikalische Vorstellung festhalten und entwickeln zu lassen. Mit der Aneignung von Namen und Formen in den unteren Klassen lege man einen guten Grund für spätere Stufen.

Imendörffer, *Das Lehrbuch im Geographie-Unterrichte*, ist eine Besprechung der vorerwähnten Abhandlung. Er hat gegen den ersten Teil der Richterschen Ansichten kaum etwas einzuwenden, wohl aber gegen die im zweiten Teile geäufserte Behauptung, dafs das Schülergedächtnis Namen und Zahlen besonders frisch und prompt behalte.

Auch Götz, *Die Methode des geographischen Lehrbuches und der Massenunterricht*, knüpft an die Breslauer Lehrbuchdebatte an und fordert, entgegen der Äufserung eines Redners (gemeint ist Halbfafs), der sich im Unterricht besonders an die Befähigten in der Klasse wenden will, dafs aller Schulunterricht unter dem Gesichtspunkte des Massenunterrichts stehen müsse. Diesem Unterrichte genügten die Lehrbücher Kirchhoffs, Supans u. a. nicht, weil bei allen ihren Vorzügen nur diejenigen Landstriche dem Anschauungsvermögen der Schüler nahegebracht würden, welche der bei der Schilderung gewählten Weglinie benachbart sind; ein grofser Teil des Landes werde nur als „verworrener Begriff“ oder lediglich infolge des Kartenbildes in sehr unbestimmter Weise und flüchtig mitgeführt. Götz hält die den Stoff nach Kategorieen ordnenden Lehrbücher für besser zum Massenunterricht geeignet, nur müfsten die betreffenden länderkundlichen Gesichtspunkte ständig durch den Druck hervorgehoben werden.

Dennert, *Die häusliche Wiederholung der Schüler und die ihr dienenden Lehrbücher*, geht von dem Gedanken aus, dafs die häusliche Wiederholung der Schüler eine sehr mangelhafte und in den meisten Fällen zwecklose ist, weil es dem Schüler an der nötigen Anleitung, wie er zu arbeiten habe, fehle. D. empfiehlt an Stelle des jetzt dem Zweck der Wiederholung dienen-

Digitized by Google

den Leitfadens bezw. Lehrbuches Lernbücher, insbesondere für die Naturwissenschaft und Erdkunde. Das Lernbuch müsse dieselbe Methode befolgen wie der Lehrer in der Schule, also für die angedeuteten beiden Fächer die heuristisch-induktive auf Grund von Anschauungsmaterial. An die Stelle des geistlosen Auswendiglernens, wie es heute in der Mehrzahl der Fälle stattfinde, trete dann eine Selbsterarbeitung der Vorstellungen und damit ein dauernder Besitz von Kenntnissen. Die drei Forderungen, die an ein brauchbares Lernbuch zu stellen sind, seien:

1. Das Lernbuch soll den Schüler anleiten, selbsttätig zu finden und zu arbeiten, und nur das unmittelbar bringen, was sich aus Bild und Karte nicht finden läfst.

2. Es soll nur das wirklich Nötige bringen und allen Ballast, der doch bald vergessen wird, beiseite lassen.

3. Es soll sich seinen Stoff möglichst übersichtlich ordnen. Die Anleitung für den Schüler besteht im wesentlichen aus Fragen, kurzen Hinweisen auf Bild und Atlas und Stichwörtern.

Drei Auszüge aus Dennerts neuem Lernbuch der Erdkunde (das sächsische Bergland — das Königreich Sachsen — Klima, Pflanzen und Tierwelt Deutschlands) zeigen die Einrichtung des Lernbuchs.

Zum Schlufs tritt D. dem Bedenken entgegen, dafs durch die Anwendung seiner Grundsätze die Beziehung zum deutschen Unterricht leiden möchte, weil das Lernbuch selbstverständlich keinen Musterstil bieten könne. Das Lernbuch könne dem deutschen Unterricht im Gegenteil sogar dienen, indem es durch das Gerippe des Dargebotenen die Abfassung von kurzen Fachaufsätzen erleichtere. Dem Lehrer biete das Lernbuch für die Vorbereitung wie auch für den Unterricht eine sehr bequeme und übersichtliche Disposition, wodurch seine Arbeit wesentlich erleichtert werde.

Vortreffliche Gedanken enthalten des leider viel zu früh verstorbenen Eckart Fulda *Anforderungen an ein Lehrbuch für höhere Schulen.* Der durch seine umfangreiche Tätigkeit als Fachlehrer der Erdkunde am Kadettenkorps besonders erfahrene Verf. eröffnet seine Betrachtung mit Erörterung der Stellung, die das Lehrbuch im Unterricht Lehrer und Schüler gegenüber einnimmt. Nach der Bemerkung, „dafs einen anregenden Unterricht nur der zu erteilen vermag, der, abgesehen von der Lektürestunde, das Buch überhaupt nicht aufzuschlagen braucht", kommt er zu einer Anzahl von Forderungen, die zum Teil auch andere Lehrbücher betreffen. Das Lehrbuch soll ein wahres Hilfsmittel in der Hand des Schülers sein, das am erziehenden Unterricht seinerseits in jeder Hinsicht mitwirkt. Den gediegenen Inhalt soll ein gefälliges Äufsere umschliefsen, da es auch zu den Aufgaben der Erdkunde gehört, den ästhetischen Sinn ausbilden zu helfen. Bildliche Darstellungen haben nur eine Berechtigung, wenn sie der Einbildungskraft nachhelfen, eine notwendige klare Anschauung zu gewinnen, wenn sie besonders charakteristisch sind und dadurch allgemeinen Wert erlangen. Die Karten der Lehrbücher in

Digitized by Google

Bunt- oder Schwarzdruck seien gröfstenteils ganz überflüssig, diejenigen für die Erdteile und alle Länder Europas geradezu schädlich. Denn da sie nichts anderes enthalten als der Atlas, so verführen sie nur dazu, ihn als unnötig beiseite zu schieben. Nur solche Skizzen und Karten sind zuzulassen, welche das Verständnis der Atlaskarten vermitteln, welche ein bestimmtes geographisches Gebiet, von dem gehandelt werden soll, nach Umfang und Gliederung bestimmen, um von vornherein jeden Zweifel auszuschliefsen, und welche topographische Einzelheiten, die im Atlas garnicht oder zu wenig berücksichtigt sind, genau kennzeichnen. Der Schüler mufs erzogen werden, Geographie niemals ohne Atlas lernen zu wollen, aber der Hinweis von einem bestimmten Paragraphen auf eine bestimmte Karte eines bestimmten Atlas und von dieser auf jenen enthalte eine unnötige, zuweilen zweckwidrige Beschränkung. Die Auswahl der Karten ist Sache des Lehrers. Aber das Lehrbuch sei so abgefafst, dafs sein Gebrauch den aufgeschlagenen Atlas stets voraussetzt. Klarheit und Einfachheit seien auch Haupteigenschaften der Figuren, die besonders den Text der mathematischen Geographie erläutern.

Das Lehrbuch sei in erster Linie nicht Bilderbuch, sondern Lesebuch im besten Sinne des Wortes für die lernende Jugend. Dazu gehöre guter weiter gleichmäfsiger Druck. Alles „Kleingedruckte“ sei nur Papierersparnis und verleite den Schüler, seinen Inhalt als minderwertig anzusehen. Erklärende Anmerkungen, Ergänzungen und Verweise dürften in einem Schulbuche nicht nötig werden. Die Abschnitte des Lehrbuchs müfsten vollständige, anschauliche Bilder geben, sie müfsten abgerundete Musterstücke sein. Ohne Rücksicht auf Papierverbrauch könne getrost dasselbe an verschiedenen Stellen gesagt sein.

Seinen wahren Wert erhalte das Lehrbuch erst durch die Gediegenheit seines Textes. Der Stil sei angemessen, dem Schüler leicht verständlich, also einfach und klar, ihm vorbildlich, also logisch richtig und grammatisch tadellos. Der sogenannte Telegrammstil sei vor allem zu meiden. Durch Vereinigung der geographischen Gegenstände zu lebensvollen Gesamtbildern in anmutender Sprache gewinne das Lehrbuch auch auf das Gemüt einen bildenden Einfluſs. Es müsse das Gleichmafs der Behandlung wahren und sich nichts Fremdartiges aufladen, nur das enthalten, was von wirklicher Geographie der Klassenstufe geboten werde.

In der zweiten Hälfte des Aufsatzes holt der Verf. zur Entscheidung der Frage, was in das geographische Schulbuch hineingehöre, sehr weit aus und entwickelt eine Fülle guter methodischer Gedanken besonders über die Abgrenzung der Erdkunde und ihr Verhältnis zu den anderen Lehrfächern. Möchten doch alle Lehrbuchverfasser berücksichtigen, was Fulda über die Sichtung des aufzunehmenden Stoffes sagt! Bei der Verbindung der heterogenen Stoffelemente nach dem kausalen Prinzip müsse die Darstellung induktiv sein. Sie dürfe nicht von Definitionen ausgehen; solche seien vielmehr erst herauszuarbeiten. Die Verfasser sollten ohne Rücksicht auf die Lehrpläne mit ihren zum Teil eigentümlichen Vorschrif-

Digitized by Google

ten, ihr Werk zu einem harmonischen Ganzen ausgestalten, zu einem Kunstwerk, in dem die Teile als wohlgeordnete Glieder erscheinen. Daher keine Anhänge, der einzige Anhang neben dem Register sei die Geschichte der Erdkunde. Zur Erleichterung der Wiederholung seien Tabellen, z. B. der deutschen Staaten oder der preufsischen Regierungsbezirke mit ihren wichtigsten Städten, aber nicht Übersichten über Flufssysteme, die nur aus dem Atlas gewonnen werden sollten, sehr zweckmäfsig. Als Muster für ein gutes Lehrbuch hat dem Verf. wohl beständig das von Ule, an dem er selber ja bekanntlich regen Anteil genommen hatte, vorgeschwebt.

II. Lehrbücher, Hilfsbücher und Lesestoff.

Der vierte Teil der Pahdeschen *Erdkunde für höhere Schulen, Mittelstufe, drittes Stück* (für Obertertia und Wiederholungen auf der Oberstufe) schliefst sich in geschmackvoller Ausstattung und fast fehlerlosem Druck seinen drei Vorgängern würdig an. Mir sind nur ganz geringfügige Versehen aufgefallen, wie z. B. S. 73 in Anm. 3 Bilder von der „Abtei“ statt „Bastei“ und in Anm. 4 „für gröfsere Schiffe brauchbar als Saale und Weser“, wo jeder leicht „brauchbarer“ ergänzt. Der Bilderanhang fehlt diesmal, dafür sind ein Titelbild, den Brocken darstellend, und drei Abbildungen in den Text aufgenommen. Fig. 1 Deutschlands natürliche Landesteile, Fig. 2 Schematischer Durchschnitt durch den Südteil des südwestdeutschen Landbeckens von W nach O (etwa $48^1/_2{}^\circ$ n. L.) mit Überhöhung, und Fig. 3 Durchschnitt (Profil) durch Hessen. Der Stoff „Das Deutsche Reich“ ist in folgende Abteilungen gegliedert: A. Allgemeine Übersicht; B. Die deutschen Alpen und das deutsche Alpenvorland; C. Das deutsche Mittelgebirgsland, I. Das Südwestdeutsche Landbecken, II. Die Mitteldeutsche Gebirgsschwelle, 1. Das Rheinische Schiefergebirge, 2. Das Hessische und Weser-Bergland, 3. Harz und Thüringen, III. Die nördliche Umwallung Böhmens, 1. Das Sächsische Bergland, 2. Die Sudeten; D. Das Norddeutsche Tiefland, I. Ostelbien, 1. Die Schlesische Bucht und ihr Ostrand, 2. Die Gebiete im Süden des Baltischen Landrückens, 3. Die Gebiete des Baltischen Landrückens, II. Das westliche Tiefland; E. Staaten- und Städte-Tafel. Es ergeben sich so mit den Unterabteilungen im ganzen 11 der üblichen geographischen Einheiten, wie wir sie in den Lehrbüchern neuerer Richtung, wie Kirchhoff, Ule u. a., auch finden. Für jede Einheit folgt die Beschreibung dem Schema: Bodengestalt und Gewässer, Klima und Erzeugnisse, Bevölkerung und Geschichtliches, Staaten- und Ortskunde. Bei der Betrachtung der Bodengestalt ist geologischen Erörterungen in einer auch dem Verständnis des Obertertianers wohl angepafsten Sprache ein erheblicher Raum gewidmet. Auf die wichtigsten Verkehrswege zu Wasser und zu Lande wird namentlich bei Besprechung der Gewässer und der Ortskunde hingewiesen. Nach des Verf. Ansicht dürfte dies noch

Digitized by Google

nachhaltiger sein, als die für die Oberstufe vorgeschriebene Übersicht über die Verkehrswege. Einzelheiten mögen so allerdings nachhaltiger haften, ob aber der Schüler imstande ist, sie zu einem übersichtlichen Gesamtbilde zu vereinen, scheint mir doch zweifelhaft. Übermäfsig viel Raum ist meiner Ansicht nach dem Geschichtlichen gewidmet, nicht nur im Text unter „Geschichtlichem", sondern auch in der Staaten- und Ortskunde und selbst in den Anmerkungen, deren Zahl nicht abgenommen hat, trotz der Bemerkung des Verf. „Mehrfachen Wünschen gemäfs ist mancherlei Stoff, der im III. Teile mit Rücksicht auf die geringere Stundenzahl des Gymnasiums in die Anmerkungen verwiesen war, hier in den Text aufgenommen; das Gymnasium wird demnach verschiedene Abschnitte nur im Fluge durchnehmen können". Überhaupt bilden die Anmerkungen den wunden Punkt der Pahdeschen Bücher. Im Vorwort zum I. Teil äufserte P. noch, „es braucht garnicht alles, was der Lehrer im Unterricht vorbringt, im Leitfaden angedeutet zu sein", jetzt bekennt er sich als Anhänger des Grundsatzes, „den vollen Lehrstoff den Schülern vorzuführen", damit ihnen das Lehrbuch auch „lieb und zum Lesebuche wird". Die Verwendung des Lehrbuches als Lesebuch hindern nun, so meine ich, die Anmerkungen unter dem Text nicht minder als die zahlreichen Verweise innerhalb des Textes auf früher Erwähntes oder dem besprochenen Gegenstande Verwandtes. Man greife eine beliebige Seite, z. B. 9, heraus. Dort stehen fünf Anmerkungen unter dem Text, die ein Drittel der Seite einnehmen, Verweise im Text verlangen aber, dafs alle drei vorhergegangenen Teile zu Rate gezogen werden, so die Unterstufe einmal — (der Verweis bezieht sich übrigens hier auf eine Tabelle, die mit geringen Abweichungen am Ende auch des IV. Teiles steht) —, die Mittelstufe I an vier Stellen und die Mittelstufe II sogar an 11 Stellen! Die Gewissenhaftigkeit und peinliche Sorgfalt des Verf. bei Einschaltung dieser Verweise in Ehren, aber „lieb und zum Lesebuche" wird dadurch das Lehrbuch dem Durchschnittsschüler ganz gewifs nicht. Was von dem Inhalte der Anmerkungen sich nicht ohne weiteres in den Text hineinarbeiten läfst, kann getrost fortfallen, zumal wenn es durchaus ungeographisch ist. Notizen, wie S. 8 Anm. 2, den deutschen Ritterorden betreffend, oder 83 Anm. 1, „Damals haben auch die Klöster der (von den Benediktinern abgezweigten) Cisterzienser und der Prämonstratenser germanisierend gewirkt", oder „Wann die Schwarzburger Grafen den Fürstentitel erhielten (66, Anm. 4), wann sie Rudolstadt kauften (70, Anm. 4) und welchem Rudolf die Stadt ihren Namen verdankt", ferner solche, wie hoch die Fontänen bei Potsdam springen (S. 98), wie hoch dies Denkmal oder jene Kirche ist, gehören nicht in ein geographisches Schulbuch hinein. Auch mit etymologischen Erläuterungen wie 15, Anm. 1 . . . . Wortverdrehung . . . ., die aus Donaugau — Dun-Ga — dunkel hat werden lassen (wie aus dem „Ren" [vgl. den Stamm „Rind"] Renntier, aus dem Fjeld-fras Vielfrafs, aus dem hörnenen Auge Hühnerauge. u. a. m. [vgl. M. 2 S. 54 Anm. 1] geworden ist), oder mit unsicheren Namenerklärungen heifst es

Digitized by Google

gewifs vorsichtig sein. Bedeutet, wie S. 110 Anm. 1 sagt, „Prussi oder Pruzzen wirklich die Wissenden, die Klugen?“ Geht nicht vielleicht doch der Name „Preufsen“ auf po Russi (d. h. am Rufs, Mündungsarm der Memel) zurück, wie Pommern auf po morje oder wie Verf. schreibt (S. 111): Pomorje (d. h. am Meer)? Die Verweise auf bestimmte Karten verschiedener Atlanten sind nun einmal ein Steckenpferd Pahdes, aber haben für unsere Schüler auch die Verweise auf den neuen Scobelschen Handelsatlas, auf Schulprogramme und die Forschungen zur deutschen Landes- und Volkskunde irgend welchen Wert? Ich nehme an, dafs diese Verweise, wie auch der S. 86 Anm. 3, wo Schauenburgs Flufsnetz-Wachstuchkarte von Mitteleuropa zur Einzeichnung der Urstromtäler empfohlen wird, für den Lehrer bestimmt sind. Auch die zahlreichen literarischen Andeutungen, so anregend sie auch sind, zu machen, bleibt doch besser dem Lehrer in der Klasse vorbehalten. Dafs ich bei Lüneburg gelegentlich Wolfs „Sülfmeister“ erwähne, bei Leipzig auch einmal ein Bormannsches Verschen zitiere, scheint mir selbstverständlich. Ich bitte um Entschuldigung, dafs ich mich hier so viel mit den Anmerkungen und Hinweisen beschäftigt habe, aber sie beweisen schlagend, wie recht der verstorbene Fulda mit seiner oben erwähnten Ansicht hat (S. 17 ff.). Die Darstellung und Stoffauswahl ist, von der zu starken Verknüpfung mit Geschichtlichem abgesehen, auch in diesem Teile wieder mustergültig. Zu dem Abschnitt 33 Die Eiszeit dürfte sich die Einfügung eines Kärtchens mit Darstellung des Verlaufs der Urstromtäler empfehlen, wie dies ja auch schon in anderen Schulbüchern geschehen ist.

Das abschliefsende V. Bändchen der neuen Bearbeitung des *Leitfadens der Geographie für Mittelschulen* von Dr. Michael Geistbeck und Dr. Alois Geistbeck liegt den für humanistische Gymnasien und für Realanstalten verschiedenen Vorschriften der bayerischen Lehrpläne entsprechend in zwei Ausgaben vor. Beiden gemeinsam ist die Übersicht über Europa in kürzerer und für das germanische Mitteleuropa, insbesondere Deutschland, in ausführlicher Fassung, sowie die auch bei den früheren Teilen ans Ende gestellte zusammenfassende Übersicht „Das geographische Bild Deutschlands in der Gegenwart“. In der Ausgabe für Realschulen kommen dazu die Übersichten über die aufsereuropäischen Erdteile, während in der Ausgabe für Gymnasien den Mittelmeergebieten, insbesondere den historischen Rückblicken über diese, ein breiterer Raum gewidmet ist. Nach dem der Umarbeitung zu Grunde liegenden Plane, der den Schwerpunkt des Unterrichts „viel weniger auf blofse Wiederholung oder Vermehrung des geographischen Wissens als auf Vertiefung der geographischen Bildung“ legt, „die den Blick weitet und Gesinnungen weckt“, werden die topographischen Grundlagen der früheren Klassenpensen als bekannt vorausgesetzt und „demgemäfs die erdgeschichtlichen, anthropo-geographischen und wirtschaftsgeographischen Momente der Länderkunde in den Vordergrund gestellt“. Die beiden Verfasser haben ihre Aufgabe vorzüglich gelöst. Der reiche, sorgfältig ausgewählte und gut gegliederte Stoff ist in

Digitized by Google

zusammenfassende, gedrängte, aber doch klare Bilder gebracht, so dafs der Leitfaden viel weniger den Eindruck eines Lernbuches als vielmehr den eines Lesebuches macht, obgleich nur die zusammenfassende Übersicht am Schlufs mit dem Zusatz „zur Lektüre“ versehen ist. Ich denke mir die Benutzung des Leitfadens so, dafs die Schüler den Inhalt der einzelnen Abschnitte zu Hause studieren, zugleich das betreffende frühere Pensum wiederholen, und dafs dann das Aufgegebene zum Gegenstand der Besprechung in der Klasse gemacht wird. Die Geistbeckschen Bücher scheinen mir wie wenige geeignet, „den Blick zu weiten, Gesinnungen zu wecken“ und den Schüler zu befähigen, der heutigen politischen und wirtschaftlichen Stellung unseres Vaterlandes gegenüber das richtige Verständnis zu schaffen.

Während Oehlmann auf dem Breslauer Geographentage eine Anpassung der *v. Seydlitzschen Geographie* an die Forderungen der modernen Schulgeographen noch ziemlich schroff abwies, ist jetzt die *Ausgabe D* (in Heften für die einzelnen Lehrstufen) von A. Rohrmann tatsächlich einer Umarbeitung unterzogen worden, von der bereits die ersten vier Hefte vorliegen.

Heft 1: *Länderkunde Mitteleuropas, insbesondere des Deutschen Reiches* (Unterstufe, Lehrstoff der Quinta) zeigt noch die geringsten Änderungen. In den Vorbemerkungen ist gesagt, dafs „gemäfs den Forderungen der Lehrpläne von 1901 der Lehrstoff unter besonderer Berücksichtigung des Deutschen Reiches zu einer Länderkunde Mitteleuropas erweitert wurde“. Das, was man jetzt gemeinhin als Länderkunde versteht, bietet das Heftchen noch nicht. Physische und politische Erdkunde sind noch getrennt, ursächliche Verknüpfung der geographischen Elemente findet sich noch nicht. In Hauptteil II Mitteleuropa wird zwar Deutschland in zwölf natürliche Gebiete gegliedert, von denen ich freilich II Die Schweizer Hochfläche ganz fortgelassen sehen möchte, aber diese Einteilung wird nur für die Schilderung der Bodengestalt benutzt, nicht für Gewässer, Klima, Bevölkerung, Religion, Erzeugnisse, Gewerbe und Handel. Hier herrscht noch das bekannte Schema des alten Seydlitz. Der Abschnitt I „Zur Einführung“ ist in zwei Teile: A. Grundbegriffe der Globus- und Kartenkunde (S. 1—4) und Ergänzungen, B. Weitere Anleitung zum Verständnis des Globus und der Karten, sowie des Reliefs (S. 37—50) zerlegt.

Heft II: *Europa ohne das Deutsche Reich* (Lehrstoff der Quarta) bietet einen „mit Rücksicht auf die Wünsche von Reformschulen“ erweiterten Stoff. Der A „Allgemeinen Übersicht des Erdteils“ sind Längenmafse in Luftlinienentfernung und Flächengröfsen zum Vergleich vorangeschickt. In B „Die einzelnen Länder“ ist zum Zweck besserer Anknüpfung an die Lehraufgabe der Quinta eine neue Einteilung vorgenommen. Auf I Mitteleuropa folgt II Nord- und Nordwest-Europa, III Südwest-Europa, IV Südost-Europa und V Ost-Europa. An die Stelle einfacher Aufzählung ist vielfach, namentlich in den allgemeinen Teilen für physische

Digitized by Google

Erdkunde zusammenhängende Darstellung getreten, die jedoch in den Abschnitten über Lage, Grenzen und Flüsse noch zuweilen durch Fragen und Hinweise auf die Karte, um die Orientierungsfähigkeit des Schülers auf der Karte zu heben, unterbrochen wird.

In Heft III: *Die aufsereuropäischen Erdteile.* — *Die deutschen Kolonieen* (Lehrstoff der Untertertia) sind „manche Abschnitte gekürzt, andere wiederum, wie die in jüngster Zeit in den Vordergrund des Interesses gerückten vorder- und innerasiatischen Landschaften, etwas erweitert. Ganz besonders traf die Kürzung den zur Ergänzung bestimmten Anhang über die deutschen Kolonieen, dem jedoch ein neuer Abschnitt „Entwicklung und Vergleich der Kolonieen“ hinzugefügt ist“. Die Zahl der vorangestellten „Mafse zum Vergleiche“ ist gegen Heft II bedeutend vergröfsert. Die zusammenfassende Darstellung kommt immer mehr zu ihrem Recht, so dafs bloíse Aufzählung sich fast nur noch in der Staaten- und Ortskunde findet. Auf die Fragen im Text scheint der Bearbeiter immer mehr zu verzichten, dafür ist er aber stets bemüht, durch Vergleiche und Hinweise „die Orientierungsfähigkeit des Schülers zu fördern“. Der Schilderung jedes Erdteils sind Daten aus der Entdeckungsgeschichte vorangeschickt. Die Zahl der Anmerkungen unter dem Text, die vor allem Erklärungen von Namen und zur allgemeinen Erdkunde enthalten, wächst gegen die früheren Hefte zusehends.

In Heft IV: *Landeskunde des Deutschen Reiches* (Lehrstoff der Obertertia) kommt die Bearbeitung dem Verfahren der neuen Lehrbücher immer näher und die Bezeichnung „Landeskunde“ hat hier schon ihre volle Berechtigung. Die zusammenhängende Darstellung ist durchgeführt. Innerhalb der angenommenen zwölf natürlichen Landschaftsgebiete werden die Gewässer, Klima usw. mit der Bodengestalt und untereinander in innige Verbindung gebracht, so dafs die ursächliche Betrachtungsweise immer mehr in den Vordergrund tritt. Die politische Geographie „Bevölkerung, Besiedelung, staatliche Gliederung“ ist in jedem Abschnitt unmittelbar an die physische Länderkunde angefügt. Für Freunde der „früheren Behandlungsart der politischen Länderkunde nach politisch-statistischer Einteilung“ ist nach Abschnitt IV § 5—101, der den Stoff der Landeskunde des Deutschen Reiches eigentlich erschöpft, und V Übersicht der Flüsse (§ 102—111), VI Übersicht des Klimas, der Pflanzenwelt und des Tierebens (§ 112—114) und VII Die Bevölkerung und ihre Erwerbstätigkeit (§ 115—121) = V—VII sollen zusammenstellenden Wiederholungen dienen = unter VIII Politisch-statistische Übersicht (§§ 122—155) in ganz anderer, nämlich der früheren Form, die politische Länderkunde vollständig wiederholt, so dafs nach dem Standpunkte des Lehrers eine der beiden Darstellungen gewählt werden kann.

Zur Erhöhung der Übersichtlichkeit und Erleichterung der Stoffauswahl ist der Lehrstoff in den Heften 2—4 in Paragraphen geteilt. Übersichtstabellen am Schlufs, Gröfsenvergleiche und Städtetabellen im Texte, namentlich des 4. Heftes, bergen ein reiches Material für Wieder-

Digitized by Google

holungen und zum gelegentlichen Nachschlagen. Auf grofsen klaren Druck und reiche Ausstattung mit Übersichtskarten und Charakterbildern, wie sie aus dem alten Seydlitz bekannt sind, ist besonderer Wert gelegt. Die ganze Neubearbeitung, insbesondere die des 4. Teiles, ist mit Freuden zu begrüfsen, und wir zweifeln nicht, dafs der Seydlitz in seinem neuen Gewande sich nicht nur seine alten Freunde erhalten, sondern deren auch neue erwerben wird. Hoffentlich folgt eine Umarbeitung der B-Ausgabe in gleichem Sinne bald nach.

Der neue *Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten* von Paul Seyferth ist auf drei Teile berechnet und dürfte am besten mit den Büchern von Thomaschky, Schlemmer, Ule und Pahde auf eine Stufe zu stellen sein, da unter Betonung des ursächlichen Zusammenhangs der Erscheinungen der lehrplanmäfsige Stoff in anschaulicher, zusammenhängender Darstellung geboten wird. Der vorliegende I. Teil (Lehrstoff für Quinta, Quarta und Untertertia) vereint einen übersichtlich geordneten, sehr gesichteten Stoff mit gefälliger Ausstattung, sorfältigem Druck und einem glatten, klaren Stil in fast nur kurzen Sätzen. Auf die Beigabe von Bildern ist verzichtet, abgesehen von 14 Profilen und 2 graphischen Tafeln am Schlufs, die der Veranschaulichung der Volksdichten und Raumgröfsen der bedeutendsten Staaten dienen. Alles Zahlenmaterial ist äufserst stark abgerundet und durch konsequent durchgeführte Vergleiche mit schon bekannten, besonders heimischen Gröfsen dem Gedächtnis näher gebracht. Die nicht sehr zahlreichen Anmerkungen unter dem Text dienen fast nur der Namenerklärung. In der Angabe der Aussprachebezeichnung hat sich der Verf. überall sehr verständiger Zurückhaltung befleifsigt. Das sehr vollständige Sachverzeichnis am Ende des Buchs bringt nicht blofs Namen, sondern fördert auch Zusammenstellungen zu Wiederholungszwecken, indem Artikel wie Badeorte, Baumwolle, Fichtenwälder, Kaffee, Tabak, Pferdezucht, Steinkohlen u. a. m. aufgenommen sind und bei jedem die Orte der Erwähnung zusammengestellt sind. Ich habe bei Durchsicht des Buches keinen Anlafs zu Ausstellungen gefunden und halte den neuen Leitfaden für ein sehr zweckentsprechendes Buch.

Das Lernbuch der Erdkunde. Ein Leitfaden für die häusliche Wiederholung nach neuen methodischen Grundsätzen von E. Dennert ist nach den im oben (S. 16) besprochenen Aufsatz erwähnten Grundsätzen gearbeitet. Der Stoff ist in die lehrplanmäfsigen Klassenpensen von V bis U II, und innerhalb derselben nach Jahresdritteln eingeteilt. Aufserdem ist die Gliederung des Ganzen in Paragraphen durchgeführt. Der Lehrstoff für das erste Jahresdrittel der Klassen V—O III beginnt jedesmal mit einem Abschnitt über Allgemeine (Natur- und) Erdkunde. Die einzelnen Paragraphen enthalten den Grundsätzen entsprechend nur Fragen, Stichwörter und für das, was aus der Karte nicht herausgelesen werden kann, — die Hinweise gelten bestimmten Karten der 3. Auflage des Lüddecke-Haackschen Deutschen Schulatlasses — Aufzählungen und kurze abgerissene Sätze. „Der Stil des Buches erinnert dabei an die Kürze

Digitized by Google

des Depeschenstils", meint der Verf. im Vorwort; ich meine, er gibt uns ein Beispiel für diesen Stil in seiner schlimmsten Form. Die Fragestellung folgt einem bestimmten Schema, so dafs sich dieselben Fragen, namentlich bei der politischen Erdkunde, teilweise wörtlich Abschnitt für Abschnitt und Seite für Seite wiederholen. „Das Lernbuch soll dieselbe Methode befolgen wie der Lehrer in der Schule" und „An die Stelle des geistlosen Auswendiglernens, wie es heute in der Mehrzahl der Fälle stattfindet (!), trete dann die Selbsterarbeitung". Ich würde mich aber als Schüler (und auch als Lehrer) zu Hause wie in der Schule gegen diese öde Fragerei und die ewigen Imperative energisch auflehnen. Dafs das Kartenlesen zu Hause sich auf diesem Wege besser erzwingen lasse, als an der Hand eines guten Lehrbuchs mit entsprechender Anleitung zur häuslichen Arbeit durch den Lehrer, will mir nicht einleuchten. Dafs der Schüler gern zu dem Lernbuch in seiner jetzigen trockenen Form greife, glaube ich nun und nimmermehr; dafs es das geistlose Auswendiglernen beseitige, ist mir auch fraglich, denn dieses Ziel wird entschieden durch ein gediegenes Lehrbuch in zusammenfassender Darstellung, das zugleich Lesebuch ist, wie Fulda es will und wie wir deren schon einige haben, viel eher erreicht. Für Pressen und derartige Vorbereitungsanstalten mag das Lernbuch mit seinem Repetitoriumcharakter allerdings am Platze sein, an unseren höheren Schulen gehört aber sicher neben das Lernbuch noch ein Lehrbuch für die Hand des Schülers, und wäre es auch nur zum Nachschlagen. Will man durchaus dem Schüler Lernbücher oder Wiederholungshefte, die den Gang des Unterrichts wiederspiegeln, in die Hand geben, so verteile man den Stoff in Heftchen für die einzelnen Klassenstufen. Solche Heftchen macht sich aber der Lehrer am besten wohl jedesmal selbst zurecht; ich halte es für ein gewagtes Ding, ihm den Gang und Stoff des Unterrichts durch ein solches Lernbuch vorschreiben zu wollen. Bietet das Buch dem Lehrer, „der über seinem Stoff steht", wirklich die „willkommene Disposition"? Er soll den Stoff nach Gutdünken hier und da beschneiden können; dann kommt aber aufser dem Atlas in der Stunde wieder ein Buch auf den Tisch, denn der Schüler mufs das Auszumerzende mit dem Bleistift anstreichen. „Die Beschränkung des Stoffs auf das Nötigste" ist auch nicht gleichmäfsig durchgeführt. Wozu sollen z. B. die Schüler sich die Landesfarben von Luxemburg oder Montenegro einprägen, die der deutschen Staaten aber nicht? Noch eine Geschmacklosigkeit möchte ich nicht unerwähnt lassen. Auf S. 105 Guayana lauten die Fragen bei 1. Französischer, 2. Niederländischer, 3. Englischer Teil, übereinstimmend: Wo? Hauptstadt? 1. aber hat eine Zeile mehr: „Nordwestlich liegt die kleine Teufelsinsel (Dreyfus)."

Auch die österreichischen Schulen oder, genauer gesagt, die von Wien und Umgebung haben ein Lernbuch der Erdkunde erhalten, aber in welch anderer, ansprechender Form!

Das Lernbuch der Erdkunde von A. Becker und J. Mayer mufs als Verwirklichung der Ergebnisse der von Becker eingeleiteten Umfrage

Digitized by Google

über die zweckmäfsigste Einrichtung der geographischen Schulbücher gelten. Der in Druck wie Beigaben vorzüglich ausgestattete 1. Teil umfafst zwei Abschnitte: I. Die Grundbegriffe der Erdkunde, II. Die Übersicht über die Erdteile, bringt also im wesentlichen den Lehrstoff unserer Sexta. Der, namentlich im 2. Abschnitt, sehr reich bemessene Stoff ist in 103 Paragraphen zerlegt. Jeder Paragraph enthält neben dem Stoff in zusammenhängender Darstellung — einfache, dem Verständnis der Knaben angepafste Sätze, aber nicht im Depeschenstil — Fragen und am Schlufs eine Zusammenfassung des Ergebnisses, den eigentlichen Gedächtnisstoff. Die Mehrzahl der Fragen verlangt eingehendes, verständnisvolles Anschauen der Karte. Nach Beckers Grundsätzen sind für Überschriften, Text, Fragen und Zusammenfassung verschiedene Typen zur Anwendung gekommen, aber in so geschickter Weise, dafs das Auge nur angenehm von dem Wechsel berührt wird. Überhaupt macht dieses Lernbuch den Eindruck einer so gründlichen wohldurchdachten Arbeit, dafs man bedauern mufs, seine Verwendung auf Schulen von Wien und Umgebung beschränkt zu sehen, weil die Mehrzahl der Fragen und Beispiele sich auf diese Hauptstadt bezieht.

In Eduard Richters *Lehrbuch der Geographie für die I., II. und III. Klasse der Mittelschulen* (5. durchgesehene Auflage) lernen wir ein anderes gediegenes Hilfsmittel der österreichischen Schulen kennen. Geschmackvolle Ausstattung, grofser klarer Druck, gute Abbildungen in Schwarzdruck im Text, ein sorgfältiger dem Klassenstandpunkt entsprechender Stil sind Vorzüge des Buches, das in seiner Anlage am meisten unserm Ule gleicht. Ich habe mich besonders gefreut über die Art, wie der Stoff für die I. Lehrstufe (unsere Sexta ist ja ohne Lehrbuch) in schlichter Sprache, mit zweckmäfsigen Paragraphenüberschriften, zum Teil in Frageform, in ruhigem, methodischem Fortschreiten dargeboten wird. Eins kann ich mir nicht erklären. Es wird beständig auf des Verf. Schulatlas Bezug genommen. Warum sind nun aufser den zwei Karten vor dem Text (Polargrenze einiger Gewächse in Europa und Völker- und Sprachenkarte von Europa) noch 18 farbige Karten, die in der Wagner und Debesschen Anstalt in Leipzig hergestellt sind und sehr an die physischen Karten in Debes' Elementaratlas erinnern, in den Text aufgenommen?

Von Kirchhoffs *Erdkunde für Schulen* ist der I. Teil: Unterstufe in 8., der II. Teil: Mittel- und Oberstufe in 9. verbesserter Ausgabe erschienen. Da die vorjährige Auflage schon die Forderungen der neuen Lehrpläne berücksichtigte, sind die Abweichungen nur gering und beschränken sich auf Einzelheiten. Die Druckversehen sind gering an Zahl und können meist vom Schüler selbst berichtigt worden; so S. 62 180 qkm (18 . T Hektar), S. 65 Tallalge (Tallage) und gleich darauf Luxemburg mit der Hst. gl. *H.* (statt *N.*), S. 80 Anm. transsilvan, S. 195 Röhn. — Die Erklärung zu dem wichtigen Profil des südlichen Teils der oberrheinischen Tiefebene S. 195 stände besser unter diesem, statt erst auf

Digitized by Google

der folgenden Seite. Wünschenswert wäre eine gründliche Durchsicht des Buches zur Ausmerzung von Fremdwörtern, Aussprachebezeichnungen und vieler Anmerkungen, von denen manche erst durch die Fassung des Textes veranlafst sind. Der Vorwurf, das Buch sei für Schüler, ja selbst für manche Lehrer (was für welche?) zu schwer, ist sicher hauptsächlich auf die stilistische Fassung gegründet. Und doch wäre Abhilfe gar nicht so schwer! In einem jener Satzungetüme im sogenannten Depeschenstil S. 48/49, der 14 Zeilen umfafst, heifst es gegen den Schlufs hin: „. . . . und n., den Trent entlang, der pottery [póteri] (d. h. Töpferei)-Bezirk, wo der keramische Künstler ein Pfund Ton zum Wert eines Pfundes Goldes erhebt, ...“ Dazu die Anmerkung: Keramik heifst die Kunst des Ton- und Porzellanarbeiters. Warum wird nicht unter Fortlassung der Klammern und Anmerkungen ein einfacher Satz gebildet, wie: „Im Töpfereibezirk am Trent erhebt die Kunst des Ton- und Porzellan-Arbeiters ein Pfund Ton zum Werte eines Pfundes Gold?“ S. 103 heifst es unten: „Die pazifische Küste . . . erfreut sich der thermischen Gleichmäfsigkeit des Seeklimas“; die Anmerkung zu „thermisch“ lautet: „Dieses griechische Lehnwort ersetzt das uns fehlende Adjektivum „wärmig“. Warum heifst es nicht im Texte etwa: „Die paz. K. . . . . erfreut sich des gleichmäfsig warmen Seeklimas“ oder „Der gleichmäfsigen Wärme des S.?“ S. 181 Strafsburg . . .: „von hoher strategischer[4] und merkantiler[5] Wichtigkeit . . .“ Unten: „[4] d. h. den Kriegsfall betreffend“ und „[5] d. h. den Handel betreffend“. Würde nicht ein einfaches „von hoher Wichtigkeit für Kriegsfall und Handel“ denselben Zweck erfüllen? Die Zahl dieser Beispiele, in denen das unnötige Fremdwort erst die Anmerkung hervorruft, liefse sich noch bedeutend vermehren; ich habe die obigen nur angeführt, weil sie mir von Schülern, denen ich das Buch in die Hand gegeben hatte, angegeben worden sind, ebenso wie manche Unebenheiten in der Aussprachebezeichnung. So wurde ich gefragt: „Warum heifst es S. 51 Rhône (rôn), aber Saone (fsône), Isère (isâre), Loire (loâre)?“ Ich möchte hinzusetzen: S. 57 Guyenne (gijéne), was übrigens falsch, und S. 114 Cayenne (kajän). Wie die Schüler die ungleiche Behandlung des stummen e empfinden, so merken sie auch Druckfehler, wie: S. 51 Crêt de la neige [krâ dŏ la nâsch] oder S. 59 Franche Comté [frängsch konté]. Jeder Real- oder Gymnasialquartaner hat sicher nach dem ersten Vierteljahr so viel von der französischen Aussprache weg, dafs er der Vermerke in eckigen Klammern entbehren kann. Für überflüssig halte ich die Aussprachevermerke auch in Fällen wie S. 29 Pruth [prút], 35 Kreml [kréml], 59 Lek (lék), 178 Fürth (fürt), 190 Maar (mâr), 191 Trier (trî-er), 206 Glatz (glâz). Ich glaube kaum, dafs je ein Schüler diese einsilbigen Worte falsch lesen wird, und dasselbe dürfte auch von zwei- und mehrsilbigen gelten. Bedarf es Latium (lâzium), Athos (âtos), Mauritius (mauritius), Meran (merân), oder Mecklenburg (mäklenburg)? Der Schüler nimmt das Buch doch erst zur Hand, nach-

Digitized by Google

dem der Stoff in der Klasse durchgenommen ist; sollte der Lehrer wirklich die Namen auch nur ganz vereinzelt so schlecht sprechen, dafs diese Aussprachebezeichnungen nicht entbehrlich wären?

Kirchhoffs *Schutzgebiete des Deutschen Reichs* (vierte, verbesserte und erweiterte Auflage) will nach dem Vorwort als Erweiterung des betreffenden Abschnittes der „Erdkunde für Schulen" vornehmlich dem Lehrer dienen. Die Erweiterung beschränkt sich auf vier Seiten „Geschichtliches" (5—8) und den Ersatz der sog. „Fixpunkte" durch Hinweise auf einige „Quellenwerke, aus denen nach Bedarf ausgiebige Einzelheiten, insbesondere aber gute Schilderungen zur Belebung des Unterrichts zu schöpfen sind", sowie die beiden Karten am Schlufs. Im übrigen ist die Übereinstimmung beider Bücher, selbst in der Mehrzahl der meiner Ansicht nach für den Lehrer entbehrlichen Anmerkungen, eine wörtliche.

Die 3. umgearbeitete Auflage von R. Langenbecks *Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten* unterscheidet auch im 2. Teil: *Lehrstoff der mittleren und oberen Klassen* eine Ausgabe für Realanstalten und eine für Gymnasien. Der in den früheren Auflagen gebotene, überreiche Stoff weist nur geringe Abweichungen auf, aber die Aussprachebezeichnung ist eine viel bessere geworden. Einzelne Ungenauigkeiten sind noch vorhanden, so z. B. S. 171 Ben Newis (Niwis); ich habe an Ort und Stelle nur Nĕwis gehört. Die Ausgabe für Gymnasien ist gegen die für Realanstalten um 50 Seiten gekürzt. Die Kürzungen betreffen fast nur den 4. und den 7. Kursus, d. h. die Lehrstoffe für U III und die oberen Klassen. In dem ersteren ist die Zahl der zu lernenden Namen beschränkt, ferner sind viele eingeschaltete Einzelheiten über Klima, Pflanzen- und Tiergeographie, Völkerkunde, Verkehrs- und Wirtschaftsleben, sowie Entdeckungsgeschichte fortgelassen. Im 7. Kursus betrifft die Einschränkung besonders die Meereskunde, Geologisches und Verkehrswege. Die Paragraphen über Verbreitung der Pflanzen und Tiere und der Menschen sind ganz fortgeblieben. Bei seinem beispiellos reichen Inhalte pafst auf Langenbecks Buch kaum noch die Bezeichnung Leitfaden. Es ist wie bisher mehr ein zuverlässiges Handbuch für den Lehrer und ganz reife Schüler der oberen Klassen.

Ules *Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen* ist in der dritten Auflage im Text mehrfach gekürzt und stilistisch geändert worden. Die Zahl der Abbildungen ist nach Ausscheidung einiger als unzweckmäfsig erkannter alter Bilder vermehrt worden. Für den Druck ist ein engerer Satz verwendet worden, der aber der Deutlichkeit keinen Abbruch tut.

Daniels *Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten* hat seine Eigenart auch in der 81. verbesserten Auflage, herausgegeben von Wolkenhauer, bewahrt. Die Nachträge umfassen noch das Jahr 1901 einschliefslich. Dabei ist dem Bearbeiter noch eine Stelle S. 75 entgangen, wo es heifst: „Der Kaukasus war noch zu Anfang unseres Jahrhunderts die Heimat . . ."

Digitized by Google

Die 26. Auflage von Pütz-Behrs *Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung* unterscheidet sich von der zuletzt vorhergegangenen nur durch einzelne, wenig umfangreiche Verbesserungen. Der Abrifs der allgemeinen Erdkunde (in den früheren Auflagen S. 240—294) wurde diesmal fortgelassen, „weil der Leitfaden, wie es scheint, nur in den mittleren Klassen gebraucht wird.“ Ich halte die Fortlassung nicht für ganz zweckmäfsig, denn auch der Schüler der Mittelklassen wird öfter das Bedürfnis empfinden, über Einzelnes aus diesem Gebiete im Zusammenhang nachzulesen, wenn er nicht vom Lehrer direkt darauf hingewiesen wird.

Pütz-Behr und Daniel sind noch nicht auf die neue Rechtschreibung hin durchgesehen.

Doerge, *Anfangsgründe der Länderkunde in Sexta* enthalten auf 15 Seiten eine Zusammenstellung des vorgeschriebenen Stoffes zum Zwecke der häuslichen Wiederholung zunächst für Sextaner der GutsMuths-Realschule in Quedlinburg.

Die *Charakterbilder aus Asien* von P. Buchholz, in 3. Auflage verbessert und erweitert von Schoener, enthalten neben manchem noch recht brauchbaren Stoff auch viel Veraltetes, namentlich in dem II. Abschnitt: Nordasien. Ein klares Bild von Sibirien z. B. wird durch die Schilderungen, die dieses Land betreffen, schwerlich erzeugt. Die grofse sibirische Eisenbahn und die transkaspische Bahn sind mit keiner Silbe erwähnt. Ganz falsche Vorstellungen müssen Stellen, wie S. 7 unten, erzeugen. Wer russische Schilderungen der Taiga kennt, wird erstaunen, dafs da von Kiefern von 50—60 Meter Höhe bei 5 Meter Umfang und von Birken von 40 Meter Höhe und 4 Meter Umfang gesprochen wird. Solche Exemplare kommen an der Grenze gegen die Tundra hin sicher nicht vor. Die meisten Schilderungen machen den Eindruck, als ob sie aus den verschiedensten, zeitlich weit auseinander liegenden Quellen zusammengetragen seien. Da aufser einem hier und da eingeflochtenen Namen keine Quellen angegeben sind, so ist eine Nachprüfung des Gesagten sehr erschwert. Woher mag z. B. die Stelle S. 30 stammen: „Man könnte Saadi mit unserem Gellert, Hafis aber mit Heine vergleichen?“

Das II. Stück der *Heimatskunde für das Gymnasium Augustum der Stadt Görlitz* (I. Teil, s. Jb. XVI, 24) enthält Einzelschilderungen, von denen I—XIX, S. 1—78 fast nur geschichtlichen Inhalts sind. Nur ein Fünftel des Buches S. 79—100 bringt erdkundlichen Stoff. Die Aufsätze: XX. Die Dörfer unserer Heimat, XXI. Die wirtschaftlichen Verhältnisse unserer Heimat, und XXII. Ein Ausflug in die Wendei, sämtlich aus der Feder des Oberlehrer Schmidt, sind vortrefflich.

Von den *Landes- (bezw. Heimat-) Kunden der Provinzen Preufsens und der deutschen Einzelstaaten*, zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. von Seydlitz sind *Baden* von Neumann und *Ost-* und *Westpreufsen* von Lullies in 5., *Hessen-Nassau* von Gild in 4.,

Digitized by Google

und *Posen* von Tromnau, sowie *Württemberg und Hohenzollern* von Kapff in 2. Auflage erschienen.

Trefflich ist F. Sommers *Schlesien*. Eine Landeskunde als Grundlage für den Unterricht, die, im gleichen Verlage wie die vorgenannten Heftchen, bereits in 2. Auflage vorliegt.

Eine Heimatkunde, allerdings nur für die Hand des Lehrers, ist auch Walsers *Die Schweiz*. Ein Begleitwort zur eidgenössischen Schulwandkarte. W. will zeigen, was aus der Karte alles herausgelesen werden kann. Da aber die Karte doch viele Fragen nur anregt, ohne die Antwort zu geben, so ist der Verfasser über sein eigentliches Ziel weit hinausgegangen und hat, wie mir scheinen will, tatsächlich eine recht brauchbare und vor allem übersichtliche Landeskunde seiner Heimat geschaffen.

Von den Hilfsbüchern für die Hand des Lehrers ist Trunk, *Die Anschaulichkeit des Geographischen Unterrichts* in 4. gänzlich umgearbeiteter Auflage erschienen. Das Buch ist nicht blofs, wie es im Titel heifst, ein Beitrag zur Methodik dieses Gegenstandes, sondern ein zuverlässiger Ratgeber über alle Einzelfragen der Methodik, ihre Geschichte und ihre Literatur, die der überaus belesene Verfasser mit der gröfsten Gründlichkeit durchgearbeitet hat. Der Benutzer des Buches wird selten über einen Gegenstand der erdkundlichen Methodik ohne Aufklärung bleiben.

Ein wahrer Schatz ist jedem Lehrer der Erdkunde, wie jedem Gebildeten, der erdkundlichen Fragen auch nur einiges Verständnis entgegenbringt, — doch das sollte man füglich von jedem Gebildeten erwarten, — an Friedrich Ratzels *Die Erde und das Leben. Eine vergleichende Erdkunde* beschert worden. Ratzel hat seinem Buche den Nebentitel „Vergleichende Erdkunde“ gegeben, weil es „vorzugsweise die Wechselbeziehungen der Erscheinungen der Erdoberfläche“ darstellt. Aber diese Wechselbeziehungen zwischen dem Belebten und dem Unbelebten so darzustellen, sie so lebendig zu gestalten, wie es hier geschehen ist, bedurfte es eines Friedrich Ratzel. Von dem Inhalt des Werkes auch nur annähernd eine Vorstellung zu geben, fehlt hier der Raum. Es ist eine allgemeine Erdkunde, zugleich wissenschaftlich und im besten Sinne des Wortes gemeinverständlich, in so meisterhafter Darstellung, dafs ein jeder Leser gefesselt werden mufs. Die beiden Teile des Werkes eignen sich ebenso gut zum zusammenhängenden Studium, wie durch die vorzügliche Gliederung des Ganzen zur gelegentlichen Belehrung über Einzelfragen. An Gediegenheit der Ausstattung im Druck, an Kartenbeilagen, farbigen und schwarzen Tafeln und der reichen Fülle der Abbildungen im Text steht das Werk unerreicht da. Es ist mehr als jedes andere Buch geeignet, Interesse und Verständnis für geographische Fragen zu erregen und sollte nachdrücklich jedem Schüler unserer oberen Klassen nicht nur empfohlen, sondern auch wirklich zugänglich gemacht werden.

Für weitere Kreise bestimmt, aber auch für Schulbibliotheken sehr geeignet scheinen mir S. Günthers *Entdeckungsgeschichte und Fortschritte*

Digitized by Google

der wissenschaftlichen Geographie im XIX. Jahrhundert und K. Hasserts *Die Polarforschung. Geschichte der Entdeckungsreisen zu Nord- und Südpol von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart.* Das Günthersche Werk wird dem Lehrer von Nutzen sein, das Hassertsche dem Schüler guten Lesestoff bieten.

Unbedingt zur Anschaffung für die Lehrerbibliothek zu empfehlen ist der letzte Doppelband der „Bibliothek der Länderkunde“: Thiessen, *China, das Reich der achtzehn Provinzen. I. Die allgemeine Geographie des Landes.* Ich verweise auf die Besprechung des Werkes, die F. von Richthofen in der ZGfE. 1902 S. 741—44 gegeben hat.

Was sonstigen Lesestoff anbelangt, so möchte ich auf das Schriften-Verzeichnis und auf den Abschnitt IV *Die geographische Literatur des Jahres 1902,* von Dr. Wilhelm Blankenburg im ersten Jahrgang 1903/04 des von Dr. H. Haack herausgegebenen *Geographen-Kalenders* verweisen, der hoffentlich seinen Weg in jede Schulbibliothek finden und bald zum Rüstzeug jedes Lehrers der Erdkunde werden wird.

III. Atlanten, Karten und Bilder.

Der *Kleine deutsche Schüler-Atlas* von Dr. H. Haack vereint in sich die Vorzüge der Billigkeit (60 Pfennig, gebunden 1 Mark), eines äufserst praktischen Formats (etwa 24 : 25 cm) und der Zuverlässigkeit sowohl in der Zeichnung wie in der Auswahl des Stoffs. Der kleine Atlas dürfte nicht nur für Volksschulen, sondern auch für die Unterklassen der höheren Schulen jeden anderen Atlas zu ersetzen imstande sein, wenn diese Verwendung zunächst auch gar nicht beabsichtigt wird. Von den 27 Seiten des Atlas gibt 1 das Nötigste aus der astronomischen Geographie, 2 enthält zwei Polarkärtchen und die Planigloben in 6 Höhen- und 6 Tiefenstufen, ist stumm, aber trotz des kleinen Mafsstabes von prächtiger Wirkung. Die Mafsstäbe sind leicht zu vergleichen. Die physischen Karten von Europa (1 : 30 Millionen), aufsereuropäische Erdteile (1 : 60 Millionen), Deutschland und Österreich-Ungarn (1 : 7 500 000), Rufsland (1 : 20 Millionen). Die übrigen aufserdeutschen Länder Europas (1 : 10 000 000) usw. in Höhenschichten mit Schraffen zeigen durchweg kräftige Linien und geben ein plastisches Bild der Bodengestaltung. Die Meerestiefen sind im allgemeinen nicht berücksichtigt, nur auf den wichtigsten Karten ist die Grenze des Flachsee durch eine feine punktierte Linie angedeutet. Die politischen Karten, nur für Deutschland, Ostasien, Nordamerika und deutsche Kolonieen Hauptkarten, sonst Nebenkarten zu den physischen, zeigen Flächenfarben mit untergelegter Gebirgszeichnung. S. 25 gibt in 2 Merkatorkärtchen die Völkerverbreitung und die Verteilung des Kolonialbesitzes auf der Erde, S. 26 eine Übersichtskarte zur deutschen Geschichte mit 7 Nebenkärtchen (Schlachtfelder) und S. 27 drei Kärtchen zur biblischen Geschichte.

Digitized by Google

Desselben Verfassers *Kleiner deutscher Lern-Atlas,* 23 stumme Karten zur Wiederholung, enthält unter Fortlassung der Namen dieselben Karten wie der Kleine deutsche Schüler-Atlas. Nur die Karten zur allgemeinen Erdkunde und zur Geschichte, also No. 1, 25, 26 und 27 sind fortgefallen.

Der *Schul-Atlas für die unteren Klassen höherer Lehranstalten (Sexta und Quinta)* von C. Diercke soll als Vorstufe für den Diercke-Gaeblerschen Atlas für höhere Lehranstalten dienen und will den Forderungen der Lehrpläne von 1901 für den Unterricht in der Erdkunde in VI und V entsprechen. Wer aber selbst schon in VI und V Erdkunde unterrichtet hat, mufs über die in der Anlage des Atlas zum Ausdruck gelangende Auffassung der betreffenden Forderungen staunen. Den 7 Haupt- oder Länderkarten — wie man sie nennen will, ist ja gleichgültig — und zwar 6/7 Deutsches Gebirgs- und Tiefland, 10/11 Deutsches Reich, Belgien und Niederlande, Staatenkarte, 14/15 Alpen- und Karpatenländer phys., 18 Europa phys., 19 Europa pol. und 22/23 bezw. 26/27 Erdkarte, besonders Bodengestalt der Erde, Kolonialbesitz und Weltverkehr, stehen nicht weniger als 67 Einzel-, bezw. Nebenkarten und -kärtchen gegenüber. Von diesen dienen die ersten 27 (S. 2—5) der Einführung ins Kartenverständnis, 6 auf S. 13 stellen deutsche Grofsstädte mit Umgebung und den Rheinisch-Westfälischen Industriebezirk dar, alle übrigen dienen der allgemeinen Erdkunde als Übersichten über Strom- und Meeresgebiete, Verteilung von Völkern, Sprachen, Bekenntnissen, Industrieen, Tieren und Pflanzen, Klima usw. Die Ausführung der Karten ist die aus dem Diercke-Gaebler bekannte vorzügliche, die Mafsstäbe sind leicht vergleichbar, aber trotzdem halte ich den Inhalt des Atlas, abgesehen von den eigentlichen Länderkarten, nicht für die gedachte Stufe geeignet. Wenn es dem Lehrer gelingt, die Sextaner und Quintaner an ein verständnisvolles Anschauen der Kartenbilder zu gewöhnen und ihnen die allernötigsten topographischen Kenntnisse neben den für einen weiteren Ausbau des Erdkunde-Unterrichts nötigen Grundbegriffen einzuprägen, so hat er seine Aufgabe mehr als erfüllt. Man halte einmal eine Umfrage, wie weit die ja jetzt in nahezu allen Atlanten, wenn auch nicht in solchem Umfange, vertretenen Nebenkarten zur allgemeinen Erdkunde im Unterricht der Unterklassen benutzt werden, und man wird nach Eingang der Antworten ihre Zahl im Atlas für diese Klassenstufen gewifs auf ein Mindestmafs beschränken. Den Gesamtstoff des Atlas für Schulen in drei Stufen zu spalten, halte ich auch nicht für zweckmäfsig. Wir können mit der bisher üblichen Zweiteilung in eine Unterstufe, vielleicht bis U III einschliefslich, und eine Oberstufe recht wohl noch lange auskommen. Die beigegebene Sonderkarte zur Heimatskunde ist die bekannte auf beiden Seiten bedruckte Beigabe zu H. Langes Volksschulatlas.

A. Scobels *Handelsatlas zur Verkehrs- und Wirtschaftsgeographie* wird von Heiderich (VfgU. II, 113) und von Schjerning (ZGfE. 1903 S. 235/37) als Ergänzung zu jedem Schul- und Handatlas und als vor-

Digitized by Google

treffliches Hilfsmittel nicht nur für Studierende von Fachlehranstalten, sondern auch für den Lehrer empfohlen.

Die Lieferungsausgabe des grofsen Stieler schreitet rüstig voran. Wer sich über den Inhalt der schon erschienenen Karten Auskunft holen will, findet diese sehr ausführlich im GA., der ja allen Schulen unentgeltlich zugestellt wird.

Die neue zeitgemäfse Bearbeitung (9. Aufl.) von Sohr-Berghaus *Hand-Atlas über alle Teile der Erde*, entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkt herausgegeben von Prof. Dr. A. Bludau erscheint in 30 Lieferungen zum Preise von 1 Mark. Jede Lieferung enthält 2 bis 3 Blätter. Der ganze Atlas wird 84 einseitig bedruckte Blätter oder 168 Kartenseiten mit über 150 Karten enthalten. Das Format ist sehr handlich (etwa 54 (gebrochen) 27 : 50 cm). Die Mafsstäbe sind leicht vergleichbar. Karten zur allgemeinen Erdkunde und Planigloben 1 : 100 Millionen, Polarkarten und physische Übersichtskarte von Asien 1 : 30 Millionen, die Übersichtskarten von Afrika, N. und S. Amerika und Australien und Polynesien 1 : 20 Mill., Europa 1 : 15 Mill., Ganzkarten der Länder Europas 1 : 3 Mill., nur Skandinavien 1 : 6 Mill. und Rufsland 1 : 9 Mill. Die Karten der Teilgebiete der Erdteile und Länder (politisch) zeigen stets den doppelten Mafsstab der Übersichtskarten, nur die von Deutschland, Belgien und der Schweiz den dreifachen, also 1 : 1 Million.

Die Karten der aufsereuropäischen Erdteile und ihrer Teilgebiete sind in flächentreuer Azimutalprojektion, die der europäischen Länder und ihrer Unterbezirke in flächentreuer Kegelrumpfprojektion, die zur allgemeinen Erdkunde in flächentreuer aus der Lambertschen Azimutalprojektion abgeleiteten Planisphäre gezeichnet.

Bis jetzt sind 3 Lieferungen mit 9 Blättern erschienen.

Auf den physischen Übersichtskarten von Afrika, Europa und Grofsbritannien mit Irland werden für die Bodenerhebungen 7 farbige Höhenschichten und für die Meerestiefen gleichfalls 7 Stufen verwendet. Aufserdem werden Höhen und Tiefen in Metern noch durch Zahlen bezeichnet. Die Gebirgszeichnung wirkt aufserordentlich plastisch, wohl durch die zarte Schraffierung und die Verwendung eines allmählich in Rot übergehenden Braun für die gröfseren Höhen. Aufser der Bodengestaltung und Bewässerung mit ihren durch ausdrucksvolle Signaturen angedeuteten Einzelheiten enthalten diese Karten noch durch zarte Linien gegebene Grenzen der Pflanzenverbreitung, politische Grenzen, Haupteisenbahnen (rot) und Wohnplätze, bei denen durch Zeichen und Schrift 6 Gröfsen unterschieden werden. Kleine Pfeile am Rande verweisen auf diesen wie auf allen Länderkarten auf unter gleicher Länge oder Breite gelegene Orte.

Die politischen Karten No. 66 Ostafrika, No. 69 nö. Nordamerika und No. 84 Australien bieten noch viel reicheren Inhalt. Die Bodengestalt und Bewässerung tritt überall noch deutlich hervor. Die Staaten- und Verwaltungsgrenzen sind zart farbig umrandet, die Orte wie in den

Digitized by Google

physischen Karten nach der Einwohnerzahl in 6 Gröfsen geschieden. Neben den Eisenbahnen sind wichtige Wege und Strafsen, Telegraphenlinien, Schiffahrtslinien mit Angabe der Nationalität der Schiffe und Fahrtdauer, Schiffahrtshindernisse und Leuchtfeuer gegeben. Der Wirtschaftsgeographie dienen die Angaben der Bergwerke, Goldfelder und ihrer Grenzen und der Sitze deutscher und österreichischer Konsulate. Aufser der Andeutung der Bischofssitze und Missionsstationen der verschiedenen Bekenntnisse, finden sich dann noch Nebenkärtchen, wie Stadtpläne im Mafsstab von 1 : 200 000, und viel anderes. Trotz alledem bleiben die Karten scharf und übersichtlich und man hat nie den Eindruck der Überladung.

Dasselbe gilt für die Teilblätter (Blatt 2 und 3, Küstengebiete der Ostsee) der Karte des Deutschen Reiches in 8 Blättern, trotzdem hier noch mehr Einzelheiten berücksichtigt worden sind. Waldgebiete sind durch zart mattgrünen Unterdruck angedeutet. Bei den Eisenbahnen werden die mit Schnellzugverkehr von den gewöhnlichen und Kleinbahnen unterschieden und die Stationen angegeben. Die Chausseen mit Personenpostverkehr sind von den anderen durch die Farbe zu unterscheiden. Aufserdem dienen besondere Zeichen zur Angabe der Sitze der Oberlandesgerichte, Landgerichte, Garnisonen, Reichsbankhauptstellen und Reichsbankstellen, Handelskammern und der Konsulate in ihren verschiedenen Abstufungen.

Von den Karten zur allgemeinen Erdkunde liegt mir nur ein Blatt (No. 5) vor. Es enthält die Übersichtskarte über die politischen Besitzverhältnisse zu Beginn des 20. Jahrhunderts und die Karte des Weltverkehrs und der Verkehrsmittel. Von dem reichen Inhalt dieser Karte, wohl der einzigen im Atlas in Merkatorprojektion, kann man sich wohl schon daraus einen Begriff machen, dafs nicht weniger als 32 Zeichen und Farben zur Unterscheidung der Linien und Mittel des Verkehrs verwendet werden.

Alles in allem kann man sich schon jetzt ein Bild von der Bedeutung der neuen Bearbeitung des Sohr-Berghaus machen. Sie braucht keinen Wettbewerb anderer ähnlicher Unternehmen zu scheuen und wird mit dem Atlas jedem Gebildeten, mag er nun zum Lehr-, Nähr- oder Wehrstand gehören, einen zuverlässigen Ratgeber an die Hand geben.

Hickmanns *Universal-Taschen-Atlas* (vgl. Jb. XV, 9) ist in der Ausgabe für 1902 einer umfassenden Revision unterworfen worden. Nicht nur sind die statistischen Angaben entsprechend geändert, sondern auch die Zahl der Tafeln vermehrt (neu sind 18 Bevölkerungs-Zunahme in den letzten 100 Jahren, 13 Gröfsenverhältnisse der Völker Europas. Sprachliche Unterschiede und konfessionelle Verhältnisse im Deutschen Reiche, Österreich-Ungarn und der Schweiz, Verbreitung der Israeliten, sowie 40 Karte der Niederlande, Belgiens und Luxemburgs). Auch die Karten weisen nicht blofs andere Farben, sondern Verbesserungen und Nach-

Digitized by Google

träge auf, so dafs der Taschen-Atlas als geographisch-statistisches Nachschlagebuch bestens zu empfehlen ist.

G. Freytags *Geographischer Mark-Atlas für das Deutsche Reich* ist eine Auswahl von 17 Tafeln aus Hickmanns geographisch-statistischem Taschen-Atlas für das Deutsche Reich. Auf 2 Tafeln Kaiserporträts von Karl dem Grofsen bis Wilhelm II., folgen 4 historische Karten von Deutschland, dann auf die politische Übersicht des Deutschen Reichs (1: 7 500 000) 8 Teilkarten von Deutschland im Mafsstabe von 1: 2 500 000 und endlich 2 Tafeln der Karten der Schutzgebiete. Für wen diese Kartenauswahl eigentlich bestimmt ist, ist mir nicht recht klar, da über Gestaltung des deutschen Bodens rein nichts aus den Karten zu ersehen ist.

Über *Wandkarten* kann ich diesmal aus eigener Anschauung nicht berichten; selbst Besprechungen von Neubearbeitungen finden sich in den Fachzeitschriften nur wenige, und diese betreffen nur Provinzkarten oder Karten, die für einfachere Schulverhältnisse bestimmt sind.

So wird die *Erdkarte in Planigloben.* von Kuhnert und Leipoldt von Peucker in den VfgU. II, 59 trotz schwerer methodischer Fehler infolge vorzüglicher Technik als nicht unschön, aber für höhere Schulen als kaum geeignet bezeichnet.

Die 2. Auflage von Hölzels *Schulwandkarte von Asien*, bearbeitet von Heiderich, wird von Kirchhoff in VfgU. I, 280 und von H. Fischer (GZ. 1902, 465) ihrer Deutlichkeit und Korrektheit wegen gerühmt.

Rothaugs *Schulwandkarte der österreichisch-ungarischen Monarchie* ist nach Peucker in VfgU. II, 59/60 trotz mancher Fehler und Mängel — Gebirge zu ausdruckslos, Flüsse zu ausdrucksvoll, Grenzen zum Teil verschwommen — vielleicht noch für Volks- und Bürgerschulen von Nutzen.

Den *Monumental-Plan von Berlin* von R. Gebhardt mufs ich leider trotz seiner Gröfse als für Berliner Schulen beim Unterricht in der Heimatskunde durchaus ungeeignet bezeichnen. Da nur die Hauptstrafsenzüge gegeben werden, alle Nebenstrafsen aber so gut wie ganz fehlen, damit Raum für die aufzunehmenden Bilder der Monumentalbauten bleibt, die aber alles Charakteristische verloren haben, wird kein Schüler sich nach dem Plan zurecht finden können. Im Unterricht von dem Schulhaus ausgehen zu können, ist wegen der zu grofsen Generalisierung des Ganzen völlig unmöglich. Aufserdem enthält der Plan recht viele Ungenauigkeiten, die selbst Kindern auffallen. So ist z. B. der Bahnhof Friedrichstrafse kaum so grofs wie der Bahnhof Börse, die Markgrafenstrafse ist an der Kgl. Bibliothek vorbeigeführt und mündet an der historischen Ecke gegenüber der Universität, und da die Mauerstrafse fehlt, damit die Bethlehemskirche Platz finden konnte, liegt das Reichspostmuseum nicht an einer Strafsenkreuzung. Als der Plan gezeichnet wurde, war doch die Baustelle des neuen Kaiser Friedrichs-Museums schon bekannt, so gut wie die des neuen Herrenhauses in der Leipziger Strafse. Das neue Herrenhaus ist

Digitized by Google

eingezeichnet, wie auch der Plan beide Abgeordnetenhäuser aufweist, aber kein Kaiser Friedrich-Museum; die Hoch- und Untergrundbahn hört bereits am Zoologischen Garten auf. Eine Schule finde ich auf dem Plan überhaupt nicht verzeichnet. Das beigegebene Verzeichnis der auf dem Plan benannten Straſsen, Plätze und Gebäude usw. mit Angabe der Felder des Planes, in denen sie liegen, war wegen der argen Unvollständigkeit des Ganzen kaum ein Bedürfnis.

Die für den Unterricht in der Heimatskunde sehr nützlichen Flemmingschen *Neuen Kreiskarten* enthalten auf Blatt 57: Stadtkreis Stettin und Kreis Randow, auf 58 Greifenhagen und auf 59 Stadt- und Landkreise Hannover, Linden nebst Kreis Springe.

H. Schunkes *Geologische Übersichtskarte des Königreichs Sachsen für den Schulgebrauch* im Maſsstabe von 1 : 6 875 000 will nur in groſsen allgemeinen, unwesentliche Einzelheiten ausschlieſsenden Zügen einen Überblick über die geologische Beschaffenheit Sachsens geben. Sie enthält noch 2 Profile, von denen das erste einen Schnitt von Dahlem bis zum Fichtelberg gibt und die Entstehung des Erzgebirges nach Credner zur Anschauung bringen soll, während 2 einen Schnitt durch die südlichen Gebirge von West nach Ost zeigt. Das knapp 12 Seiten umfassende Begleitwort gibt einen Überblick über die Entwicklung und Aufeinanderfolge der geologischen Formationen mit ihren charakteristischen Gesteinen unter Hinweis auf ihre Hauptgebiete in Sachsen.

Von Bildern lagen mir nur 5 neu aufgelegte Blätter von Ad. Lehmanns *Geographischen Charakterbildern* vor, nämlich:

No. 28. Der Nordostsee-Kanal mit den Holtenauer Schleusen,
No. 30. Das Erzgebirge vom Pöhlberge aus gesehen,
No. 31. Die Zugspitze mit dem Eibsee,
No. 33. Holländische Marschlandschaft,
No. 34. Die Gotthardbahn bei Wassen.

Alle fünf Bilder tragen ihren Namen mit Recht, denn die Zeichnung läſst überall das Charakteristische hervortreten. Die Bilder wirken durch zarte, nie schreiende Farben sehr angenehm auf das Auge des Beschauers, sie bilden nicht nur einen hübschen Wandschmuck für das Schulzimmer, sondern sind geeignet, den Unterricht des Lehrers durch die Anschauung aufs kräftigste zu unterstützen. Bei dem billigen Preise von 1 Mark 60 Pf. für das Bild auf doppeltem Papier mit Leinwandrand und Ösen sollten die Bilder in keiner Schulsammlung für Erdkunde fehlen.

Digitized by Google

XII.

Mathematik

A. Thaer (I. Reine Mathematik).
K. Weise (II. Angewandte Mathematik).

Abkürzungen für die Titel der Fachzeitschriften: HZ. = Hoffmann-Schotten Ztschr. f. math. u. natw. Unterr. UMN. = Pietzkers Unterrichtsblätter f. Math. u. Natw.

I. Reine Mathematik.

A. Lehrverfahren.

1. Allgemeines.

Aus W. Lexis grofsem Sammelwerk *Die Reform des höheren Schulwesens* kommt für diesen Bericht besonders der von F. Klein verfafste Abschnitt *Der Unterricht in der Mathematik* in Betracht. Es soll aber nicht unerwähnt bleiben, dafs auch in mehreren anderen Abschnitten auf die Mathematik eingegangen wird. So gibt zunächst C. Rethwisch in seinem *historischen Rückblick* mit wenigen treffenden Worten die geschichtliche Entwickelung; M. Heynacher greift unter *Unterrichtsbetrieb* die Verstiegenheit mancher Gymnasial-Mathematiker an und verlangt einen detaillierten Lehrplan; Halfmann empfiehlt an den *Nichtvollanstalten* Verkürzung der Mathematik zu Gunsten des Deutschen; Fries erwähnt unter *Ausbildung des Lehrerstandes* rühmend das Schellbachsche Seminar. Auf dieses und manche von C. Rethwisch erwähnte Einzelheiten geht F. Klein natürlich näher ein. Er unterscheidet drei Perioden des mathematischen Schulunterrichts im XIX. Jahrhundert: Die erste vorwiegend dozierende, die nur wenige Schüler mathematisch förderte, diese aber oft recht weit; die zweite mit Schellbach beginnend, welche die Methodik des Unterrichts ausbildete und gleichmäfsige Resultate erzielte; die dritte seit der Gründung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften, die praktische Anwendung der Mathematik verlangt. F. Klein empfiehlt, dafs die Realanstalten mehr die Anwendung der Mathematik, das Gymnasium die prinzipiellen Fragen und die historischen Gesichtspunkte berücksichtige.

Digitized by Google

In den Jahresberichten der deutschen Mathematiker-Vereinigung begründet F. Klein ausführlich seinen schon in der Schulkonferenz gemachten Vorschlag (vgl. Jb. XV, 7) die Elemente *der Differential- und Integralrechnung* in den Lehrplan der Realanstalten aufzunehmen. Er widerlegt hier schlagend die drei üblichen Einwände: 1. sie seien zu schwer, 2. es fehle die Zeit, 3. es störe die Einheitlichkeit der auf der Hochschule Studierenden. Zu schwierig sind nur die abstrakten Erörterungen, nicht die ganz einfachen Operationen des Differenzierens und Integrierens. Die Grundbegriffe sind aus der Geometrie und Physik abzuleiten. Durch die Kenntnis der Differentialrechnung werden mehrere sonst schwierige und umfangreiche Kapitel z. B. Theorie der Maxima und Minima, Reihenlehre, gewaltig vereinfacht und anderseits können andere Kapitel, deren Inhalt für das weitere Studium der Mathematik, Physik und Technik keinen so hohen Wert haben, getrost auf der Schule beschränkt werden oder fortfallen. Endlich müssen die Hochschulprofessoren sich eben an die besser vorgebildeten Abiturienten der Realanstalten gewöhnen und für die vom humanistischen Gymnasium kommenden Studenten Einleitungs-Vorlesungen über Differential- und Integralrechnung halten.

E. Götting tritt im Anschlufs an F. Klein in HZ. energisch für die *Aufnahme der Differential- und Integralrechnung* in den Lehrplan der Realanstalten unter Ausscheidung folgender Kapitel ein: Binomischer Lehrsatz mit beliebigen Exponenten und analytische Reihen, kubische Gleichungen, Maxima und Minima, Grundlehren der darstellenden Geometrie und synthetische Geometrie der Kegelschnitte. Er weist mit Recht darauf hin, dafs die darstellende Geometrie in das obligatorisch zu machende und von einem Mathematiker zu erteilende Linearzeichnen gehört, dafs die Reihen und die Maxima und Minima in der Differentialrechnung und zwar sehr viel leichter und rascher erledigt werden, dafs die kubischen Gleichungen durch Annäherungsverfahren bei der Kurvenlehre gelöst werden und dafs die synthetische Geometrie in Euklidischer Manier wenig Wert hat, die projektive Geometrie aber, da sie ein in sich geschlossenes Kapitel mit wenig Verwendung nach aufsen ist, den Mathematikern auf der Hochschule überlassen bleiben kann. Auch die übliche analytische Geometrie, die in Wahrheit gar nicht analytisch, sondern algebraisch ist, kann wesentlich gekürzt werden, wenn sie von Anfang an mit der Differentialrechnung verknüpft wird. Dafür soll aber die analytische Geometrie des Raumes hineingezogen werden. Bei der Behandlung der Integralrechnung empfiehlt er, von der Flächenberechnung, also dem bestimmten Integral auszugehen und skizziert in kurzen treffenden Zügen Umfang und Lehrgang. Ein für Schulen geeignetes Buch ist ihm nicht bekannt — Nernst und Schoenflies sowie Autenheimer gehen ihm zu weit — Thieme weist auf die Arbeiten von Seeger hin. Ich kann auf Grund mehrjähriger Erfahrung die Aufgabensammlung von Dölp-Netto empfehlen, recht geeignet erscheint auch die unten zu besprechende von Juncker in der Göschenschen Sammlung. Mit norddeutschen Verhältnissen

Digitized by Google

lassen sich die Württembergischen nicht ganz vergleichen, die Ed. Schumann schildert. Dort kann man bei 6 mathematischen Stunden in Prima, die ausschliefslich der analytischen Geometrie und der höheren Analysis gewidmet sind, noch weiter gehen als E. Götting verlangt. Diesem erstand in dem Professor der Physiologie J. Bernstein ein energischer Fürsprecher. Seit Jahrzehnten ist übrigens in Wiesbaden und Hamburg auf dem Realgymnasium Differentialrechnung getrieben worden und was dort erreicht ist, wird man doch auch Oberrealschulen gestatten. Auch in Österreich neigt man sich dieser Ansicht zu (ZR. 27, 302).

Von sonstigen Beurteilungen der Lehrpläne sollen nur einige erwähnt werden. G. Uhlig ist mit der Entlastung der Untersekunda und der Rückkehr zu der alten Verteilung am Gymnasium einverstanden. K. Knabe weist auf den unverbessert gebliebenen Fehler hin, dafs in den Tertien nur 3 Stunden Mathematik angesetzt sind. Er begegnet sich mit Heynacher in dem Wunsch nach Uniformierung des Unterrichts. Für die einzelne Anstalt hat diese unleugbare Vorteile. M. Schuster schliefst sich dem im vorigen Jahresbericht abgegebenen Urteil an, dafs die Realanstalten künstlich auf dem Niveau der humanistischen Gymnasien gehalten werden. Statt der isolierten Forderung des Lösens planimetrischer Konstruktionsaufgaben, die die gefürchteten Früchte schon in 2 Jahren in Aufgabensammlungen und Lehrbüchern massenhaft produziert hat, hätte Schuster lieber einen klaren Hinweis auf die konstruktive Behandlung trigonometrischer und stereometrischer Aufgaben gesehen.

Praktische Vorschläge macht C. Reinhardt in den NJ. Die Potenz- und Wurzellehre nehme infolge gewisser Aufgabensammlungen einen viel zu breiten Raum ein, noch schlimmer seien die Systeme quadratischer Gleichungen. Weit bildender seien z. B. die Bewegungs-Aufgaben auch in formaler Beziehung. Die planimetrischen Konstruktionsaufgaben will Reinhardt ebenfalls eingeschränkt sehen zu Gunsten naturwissenschaftlicher Anwendungen.

Wendlers Änderungsvorschläge in den BlG. zielen auf dasselbe hin, wenn er besonders die Astronomie empfiehlt. Er zitiert Melanchthon, der die reine Mathematik ein „eitles Spiel der Weisheit“ nennt. Dabei legt Wendler grofsen Nachdruck auf die formale Ausbildung, unter der er vor allem Klarheit und Schärfe des Ausdrucks versteht. Als Arbeiten in den Oberklassen und bei der Reifeprüfung verlangt er mathematische Aufsätze. Eine mustergültige Lehrprobe ist seine Lösung der Aufgabe: Wie weit sieht man vom Maste eines Schiffes ein Leuchtfeuer? Die mathematische Erdkunde als praktische Geometrie beleuchtet K. Geifsler in den NJ.

Auf anderem Standpunkt steht K. Schwering in einem Aufsatz in HZ. *Zur Methodik des mathematischen Unterrichts am Gymnasium.* „Über all der Physik, Chemie, Feldmefskunst usw. dürfen wir nicht vergessen, dafs wir Mathematiker sind.“ Der Wert der reinen Mathematik besteht in der Übersichtlichkeit und Abgeschlossenheit des Gebiets, innerhalb dessen der Schüler so weit gebracht werden kann, dafs er die erziehende

Digitized by Google

Wirkung des Forschens und die erhebende Wirkung des Findens einer Wahrheit an sich selbst erlebt. Nicht, dafs der Schüler alles selbst finden könnte, wie es in Lehrproben sich so hübsch macht — die der Weltgeschichte von Ahmes bis Pythagoras hat über ein Jahrtausend gedauert. „Die Forschung ist eine herrliche Frucht, die man nicht suchen darf, bevor der Baum Blätter und Blüten getragen." Daher ist die dogmatisch dozierende Unterrichtsweise vielfach trefflich am Platze z. B. bei der Erweiterung des Zahlengebietes durch die Gleichungen $x + a = b$, $ax = b$, $x^n = c$ oder spezieller $x + 1 = 0$, $x^2 + 1 = 0$. Was in der Geometrie das Finden einer Lösung, d. i. in der Algebra vielfach die Probe; zu dieser soll man auch in der Trigonometrie erziehen. „Zahlreich sind die Versuche die gerade Linie, den Winkel, die Ebene zu erklären. Es ist aber nicht Sache der Schulmathematik, aus diesen schwierigen Dingen den Stoff zu Haupt- und Staatsaktionen in Quarta zu entnehmen."

H. Vogts absprechendes Urteil über die *Mathematik am Reformgymnasium* (vgl. Jb. XVI, 2), ist von verschiedenen Seiten lebhaft aufgegriffen worden. P. Cauer sieht in ihm einen Bundesgenossen im Kampf gegen die Reformgymnasien, R. Sturm schliefst sich ihm als Universitätsprofessor der Mathematik im Interesse seiner Wissenschaft an. W. Wetekamp stimmt mit dem Berichterstatter darin überein, dafs er 4 Stunden Mathematik in Tertia für wichtiger hält als 4 Stunden Mathematik in der Prima des Gymnasiums. Er fügt aber noch eine Reihe von Gedanken an, die bei der grofsen Wichtigkeit der Sache hier eine Stelle finden mögen. Zunächst weist er darauf hin, dafs Vogts praktische Erfahrung sich auf $^3/_4$ Jahre in einer Reformquarta beschränkt und zeigt im einzelnen, dafs gerade diese Klasse sich keineswegs als der Typus einer der humanistischen Quarta im Schülermaterial gleichwertigen darstellt. Wetekamp stellt dem seine Erfahrung gegenüber, dafs die Schüler um so schwerer zu selbsttätiger Mitarbeit im naturwissenschaftlichen und mathematischen Unterricht zu haben waren, je mehr Gewicht in den unteren Klassen auf das Lateinische gelegt wurde. Jedenfalls müfsten, wenn Vogts Ansicht richtig ist, die Leistungen in der Quarta der Realschulen erheblich hinter denen des Gymnasiums zurück bleiben. Ich habe diese Erfahrung nicht gemacht, obwohl in Hamburg die Realschulen in IV nur 2 Stunden Geometrie, also nicht mehr als die Gymnasien in Preufsen haben. Dagegen sind in ganz Deutschland die Mathematiker wohl an den Fingern der Hand herzuzählen, die behaupten, mit 3 Stunden in Tertia das Pensum wirklich zu ihrer Befriedigung erledigt zu haben. Führt doch P. Cauer selbst aus seiner Erfahrung in Tertia an, dafs man dort gar nicht vorsichtig genug in Mathematik vorgehen kann. Wetekamp weist dann den Angriff Sturms zurück mit dem Bemerken, dafs die Reformgymnasien nicht speziell für Mathematiker geschaffen sind. Wer eine besonders weitgehende Vorbildung in Mathematik mit zur Hochschule bringen will, mufs eben ein Realgymnasium oder eine Oberrealschule besuchen.

H. Boerner findet die *Mathematik am Reform-Realgymnasium* be-

Digitized by Google

nachteiligt und empfiehlt von den 3 Stunden Naturkunde in IV und U III je eine der Mathematik zuzulegen und in V einen propädeutischen Kursus der Geometrie auf Kosten des Rechenunterrichts zu erteilen. Das letztere ist gewifs nützlich, damit in der IV die Lehre vom Dreieck und Parallelogramm nebst gründlicher Einübung zum Abschlufs gebracht werden kann.

H. Drefsler teilt den Lehrplan in Mathematik für sächsische Seminare mit. Ziel und Verteilung ist unter Berücksichtigung der vorhandenen Stundenzahl als zweckmäfsig zu bezeichnen. Die letztere ist 4, 4, 5, 4, 4, 3. Arithmetik: VI Bruchrechnung, V relative Zahlen, IV Potenzen, III Wurzeln, Gleichungen 1. Grades, II Logarithmen, Reihen, Gleichungen 2. Grades, I Rentenrechnung. Geometrie: VI Dreieck, V Viereck und Kreis, IV Flächenberechnung, Ähnlichkeiten mit Ausschlufs der in III zu behandelnden Proportionen am Kreis und Kreisberechnung. Konstruktion durch geometrische Analysis (ebenfalls in III), II Trigonometrie, Stereometrie (in I zu beenden). Nur die Gleichungslehre wünschte ich schon nach V verlegt, so ist es der bewährte alte Gymnasiallehrplan.

In HZ. wird mitgeteilt, dafs die Befähigung für Mathematik bei den jungen Mädchen in den Frauengymnasien sich meist als übernormal erwiesen habe.

H. Kleinpeter macht im PA. den Vorschlag, die *Vorbildung der Lehrer* an den höheren Schulen in der Weise zu regeln, dafs das erste Studienjahr einem Vorkursus zu widmen ist, der drei Aufgaben zu erfüllen hätte: die mitgebrachten Kenntnisse zu erweitern und zu vertiefen, das später für den Unterricht unmittelbar notwendige Wissen zu geben, und endlich auf die rein wissenschaftliche Behandlung vorzubereiten. Für letztere sollen dann die nächsten 2 Jahre ausschliefslich bestimmt sein. Den Erfolg des ersten Studienjahres soll ein besonderes Examen darlegen. Für die Mathematik würde ich eine derartige Einrichtung direkt für schädlich halten. In drei Jahren wird heute kaum ein Oberrealschüler fertig, bei einem normalen Gymnasiasten ist ein vierjähriges Studium unerläfslich. Diese Zeit ist für höhere Mathematik erforderlich. Die Elementarmathematik erlernt jeder in der Praxis und hierfür ist das Seminar- und Probejahr eben mit bestimmt. Das schliefst nicht aus, dafs gelegentlich Kollegien über die Grundlagen der Elementarmathematik gelesen werden, diese sind sogar höchst wünschenswert; aber sehr charakteristischer Weise pflegen dieselben die Studenten im ersten Semester gar nicht, in den letzten oft im hohen Mafse zu interessieren. Der Vorschlag wird ja an anderer Stelle von allgemeinerem Standpunkt aus beleuchtet werden. Hier soll er nur von der Mathematik abgelehnt werden.

Eine bessere Methode zur *Bemessung der Lehrerarbeit*, als nur nach der Stundenzahl, sucht Franz in der PW. durch Aufstellung einer Formel anzubahnen. Bezeichnet t die Anzahl der Pflichtstunden, A die für eine Stunde zu leistende Arbeit, soweit sie von der Schülerzahl unabhängig ist, B soweit sie durch die Schülerzahl n beeinflufst wird, so ist

Digitized by Google

die Gesamtarbeit gleich t (A + Bn). Der Vorschlag ist weit besser, als er im ersten Augenblick erscheint und wohl wert, durch Versuche zur Bestimmung von A und B gefördert zu werden. Zwei verschiedene Fächer dürfte aber nur der vergleichen können, der in beiden unterrichtet. Von der allgemeinen Überschätzung der eigenen und Unterschätzung fremder Arbeit sind wir Lehrer nämlich auch nicht frei.

Auf eine Reihe von *Erschwerungen der Arbeit* für Lehrer und Schüler weist S. Leisen in den UMN. hin. Er nennt sie „unnötig", aber er kann doch bei vielen nicht ein zutreffendes Mittel angeben, sie zu vermeiden, an anderer Stelle erleichtert er den mathematischen Unterricht auf Kosten anderer Fächer. In vielem hat er unzweifelhaft recht, aber zum Teil wird auch energisch an Hebung dieser Mängel gearbeitet, z. B. den Unterricht einer Generation nicht ständig in andere Hände zu legen. Gröfsere Freiheit im Wechsel des Lehrbuchs, reichere Ausstattung der Bibliotheken mit Büchern und Zeitschriften, bessere Ausstattung der Sammlungen sind finanzielle Fragen, Zuweisung einer gröfseren Stundenzahl an die Mathematik, Ernennung von Mathematikern zu Direktoren ist Verwaltungssache, Zurückdrängen der dogmatisch dozierenden synthetischen Unterrichtsweise ist Aufgabe der Methodik. Derartige Anregungen bietet der Aufsatz noch eine ganze Reihe.

Interessant ist ein Vortrag von P. Natorp über die *erkenntnistheoretischen Grundlagen der Mathematik*, der auf der Philologen-Versammlung in Strafsburg gehalten wurde. Da aber sämtliche Berichte über diesen Vortrag, die mir zu Gesicht gekommen sind, unverständlich waren, bis ich den Vortrag selbst gelesen, so will ich mich hier einfach mit dem Hinweis begnügen. Interessant ist, dafs der Vortragende unabhängig auf denselben Beweis von der Dreidimensionalität des reell existierenden Raumes kommt, wie 10 Jahre früher Pietzker. Dieser führt in einem ergänzenden Aufsatz über die *dreifache Ausdehnung des Raumes* einen zweiten ihm noch evidenter erscheinenden Beweis aus seiner Gestaltung des Raumes (1891) an.

Ein Aufsatz, der in seiner Gesamtheit eine Würdigung an anderer Stelle des Jahresberichtes finden wird, ist A. Gilles Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik auf der Schule unter dem Titel *Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip?* Ungemein fesselnd geschrieben, wird er nicht leicht ungelesen bleiben, wenn man einen Blick hineingetan hat, und die LL. gehören doch wohl zum allgemeinen Besitzstand der Schulen. Besonders sei er Mathematikern empfohlen, die sich nebenbei freuen werden, einen so vielseitigen und dabei so gründlichen Kollegen wie den Verfasser zu den ihren zu zählen. Äufserlich nimmt die Mathematik in der Darlegung, dafs jeder Unterricht auf seinem Gebiet eine Propädeutik für die Philosophie zu sein hat, nicht einmal einen besonders breiten Raum ein, aber unwillkürlich greift der Verfasser an allen entscheidenden Stellen auf die Mathematik zurück. Die praktischen Konsequenzen aus der Darlegung des Verfassers sind der Wunsch nach gründlicher logischer

Digitized by Google

und physiologisch-psychologischer Vorbildung der Lehrer, aus der sich dann die Verwendung der philosophischen Kenntnisse und Denkweise an den geeigneten Stellen des Unterrichts von selbst ergibt, wenn man einsieht, dafs der mathematische Unterricht nicht nur ein Recht, sondern die Pflicht hat, die ihm immanente Logik auch den Schülern, je nach ihrer Empfänglichkeit, zum Bewufstsein zu bringen. Neben diesem allgemeinen Gedanken findet man aber in dem Aufsatz eine Reihe von Einzelheiten, die selbst für denjenigen, der gegen das Prinzip Bedenken hat, nicht ohne Interesse sind: des Verfassers Beobachtungen über die Ursachen häufiger Trugschlüsse bei den Schülern und Mittel, sie nicht sowohl zu vermeiden als gerade durch die Erkenntnis ihrer Fehlerhaftigkeit dem Schüler eine über den Einzelfall hinausgehende fundamentale Wahrheit vor Augen zu führen. Auch die Auseinandersetzung über den Gegensatz des „Systems der Schulmathematik" zu dem „Netz mathematischer Wahrheiten", wie er sich z. B. in des Verfassers und in G. Holzmüllers Lehrbuch widerspiegelt, ist höchst lesenswert.

Wie schon im vorigen Bericht mitgeteilt wurde (vgl. Jb. XVI, 7) ist die Redaktion der *Zeitschrift für mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht* von J. C. V. Hoffmann an H. Schotten übergegangen. Wenn auch die Bezeichnung HZ. in pietätvoller Erinnerung an den Begründer beibehalten ist, so ist doch im Charakter der Zeitschrift durch den neuen Herausgeber ein entschiedener Wandel eingetreten. Unwillkürlich hat derselbe als Leser das Kollegium der ihm unterstellten Schule, einer Oberrealschule, im Auge und da mufste das Zentrum des Interesses, welches bisher für Mathematik und Naturwissenschaften in der Höhe des humanistischen Gymnasiums lag, sich etwas nach oben verschieben. Die Folge war, dafs mehr Universitäts-Wissenschaft hineingezogen wurde — ich erwähne nur die Aufsätze von Ostwald, F. Klein, J. Bernstein — anderseits die Volksschule verschwunden ist und der Anfangsunterricht nicht mehr einen so breiten Raum einnimmt. Es ist ferner ein gutes Zeichen, wenn der Herausgeber mit eigenen Arbeiten mehr zurücktreten kann; das beweist, dafs ihm brauchbares Material an Aufsätzen zur Verfügung steht. Endlich ermuntert es tüchtige Männer ihre Arbeiten einzusenden, wenn sie sich in guter Gesellschaft gedruckt sehen. Die Einrichtung der Zeitschrift ist im Ganzen beibehalten worden: Auf einige gröfsere Abhandlungen folgen in jedem Hefte kleinere Mitteilungen, das unter der bewährten Leitung von C. Müsebeck stehende Aufgaben-Repertorium — von hübschen Einzelheiten soll hier nur einmal auf die geometrischen Reihen höherer Ordnung, die Ruff unter No. 2036 und No. 2037 zur Diskussion gestellt, hingewiesen werden — Rezensionen und Anzeigen, Programmschau, die recht prompt schon Ostern 1902 behandelt, Besprechung von Lehrmitteln mit erläuternden Zeichnungen, Bibliographie, in der ich die Fortlassung von Verleger und Verlagsort nicht als Fortschritt ansehen kann, Zeitschriftenschau, Pädagogische Zeitung besonders mit Berichten über Versammlungen und einem sehr zweck-

Digitized by Google

mäfsigen neuen Anhang, der kurze 10—20 zeilige Notizen über interessante Entdeckungen, Erfindungen, Personen usw. bringt. HZ. hat seit 15 Jahren immer ein gut Teil Material für diese Berichte geliefert, so stark wie in diesem Jahre dürfte sein Anteil qualitativ und quantitativ aber noch nicht gewesen sein. Der frühere Herausgeber wird sich gewifs freuen, dafs die Fortführung seines Werks in so treffliche Hände geraten ist. Da die von Pietzker herausgegebenen *Unterrichtsblätter* in der Hand jedes weiterstrebenden Mathematik-Lehrers sind, sollte an jeder Anstalt die Hoffmann-Schottensche Zeitschrift auf Bibliotheks-Kosten gehalten werden.

2. Arithmetischer Unterricht.

P. Lang hat in einer Programmabhandlung einen ausführlichen *Lehrplan für Rechnen und Mathematik* veröffentlicht. Da er dabei Fr. Reidts und M. Simons treffliche Anleitungen benutzt hat, so ist im ganzen etwas Brauchbares geliefert worden; aber wenn einer nicht schon um des eigenen Unterrichts willen die Literatur verfolgt, dann sollte er sich doch vor einer Veröffentlichung etwas umsehen. Eine mathematische Zeitschrift wie die Hoffmann-Schottensche oder Pietzkers Unterrichtsblätter wird doch wohl an der Anstalt gehalten, für die Nichtbenutzung von Programmabhandlungen gibt es keine Entschuldigung. Die Arbeiten Buchruckers (Programm Elberfeld) sind Lang unbekannt, die Multiplikation zweier negativen Faktoren, die Erweiterung des Potenzbegriffes werden so obenhin behandelt, dafs man merkt, der Verf. hat an den hitzigen Kämpfen über diese doch wirklich schwierigen Fragen keinen geistigen Anteil genommen. Die Einleitung in die Geometrie, sowie die in das stereometrische Zeichnen lassen vermuten, dafs Namen wie Holzmüller und Schuster dem Verf. unbekannt sind. Ein Vorschlag, der zwar nicht neu ist, aber leider wenig befolgt wird, sei dem Verf. zu gute geschrieben: Man bezeichne die Stelle der Zehner als erste, der Hunderter als zweite vor den Einern, dann ergibt sich das Aussprechen der Dezimalbrüche und später das Auffinden der Charakteristik des Logarithmus sehr viel leichter als bei der üblichen Bezeichnung, nach der die Einer in der ersten Stelle stehen.

H. Vollprecht hat in einem Heft von 44 Seiten den Versuch gemacht, das *Rechnen* als *eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik* in Regeln und Beispielen in Vergleichen mit der allgemeinen Arithmetik und in Hinweisen auf Geometrie und Physik darzustellen. Wenn derselbe auch nicht in allen Teilen gleichmäfsig gelungen ist, so ist jedenfalls ein wertvoller Beitrag zum einheitlichen Bau des Unterrichts geliefert. Für eine 2. Auflage möchte ich eine wesentliche Kürzung in den ausgeführten Zahlenbeispielen empfehlen, dagegen nähere Erläuterung bei solchen Regeln, die selbst Mathematiker nicht sofort verstehen. Ich würde lieber auf manche ganz interessante aber doch nicht notwendige Regel verzichtet haben, um auf Geometrie und Physik etwas näher einzugehen, z. B. bei

Digitized by Google

der Division „ungleich benannter“ Zahlen. Statt des leidigen „und“ und „weniger“ bei Addition und Subtraktion empfehle ich die Buchruckerschen Ausdrücke „dazu“ und „davon“, die sich gerade in der Vorschule sehr bewähren. Für die österreichische Subtraktion $9 - 6 = 3$ ist die Sprechweise 6 bis 9 ist 3 meines Erachtens leichter. Kollegen sei das Büchlein zum Studium empfohlen; so, wie es ist, möchte ich es nicht in einer Schule einführen.

M. Ferck weist in einer Besprechung von H. Schreibers Aufsatz *Die Tyrannei der Zahl* Übertreibungen zurück, wie sie in der Behauptung liegen, das Rechnen sei eine Zahlenhetze, eine Folter mit Zahlwörtern und Ziffern, eine Tortur des kindlichen Geistes. Dafs unverständige Lehrer es dazu machen können, ist ja richtig, aber eine Methode, die dazu zwingt, ist mir nicht bekannt. Vor allzuviel Theorie warnt Unger mit Recht, indem er als das Hauptziel alles Rechenunterrichts die Rechenfertigkeit hinstellt. Ziegler empfiehlt das Sachrechnen, warnt aber vor dem Durcheinanderwerfen der verschiedenen Sachgebiete und berührt sich darin mit Hartmann.

Verfahren zur Erleichterung der Division durch Dezimalzahlen gaben in der Msch. J. Jung und J. Frenzel. Die übliche Herstellung ganzer Zahlen verwerfen sie, weil dadurch der Rest mit verändert wird. Wenn der Schüler gewifs auch das 1 : 1 der Stellenwerte beherrschen soll, so ist zur Sicherheit des Rechnens ein Verfahren willkommen, das, ohne unwissenschaftlich zu sein, doch auch dann funktioniert, wenn es mechanisch angewandt wird. Jung setzt zu dem Zweck das voll ausgeschriebene Teilprodukt unter den Dividendus und bestimmt an beliebiger Stelle, z. B. an der der Einer das Verhältnis der Stellenwerte; Frenzel zählt im Dividendus um so viele Stellen nach links, als der Divisor Dezimalstellen enthält. Beide Methoden sind leicht und praktisch. Denselben Gegenstand behandelt Lippitsch im Gm. Er teilt die vorkommenden Aufgaben in drei Gruppen und erörtert gründlich das dezimale 1 : 1. Man kann anderer Ansicht sein und doch die gute Studie mit Vergnügen lesen.

In der Rechenstunde kann man bisweilen zahlentheoretische Sätze prüfen lassen, z. B. folgenden von Goldschmidt in HZ. mitgeteilten und bewiesenen Satz von Sylvester: Die Anzahl der Folgen, deren Summe n ist, ist gleich der Anzahl der ungeraden Divisoren dieser Zahl n. Es ist $15 = 7 + 8 = 4 + 5 + 6 = 1 + 2 + 3 + 4 + 5$, das sind 4 Folgen (die erste „15“ allerdings eine uneigentliche). 15 hat 4 ungerade Divisoren, nämlich: 1, 3, 5, 15. In einer Anmerkung zeigt H. Schotten, dafs jede Zahl, die nicht eine Potenz von 2 ist, sich als Folge mehrerer Zahlen darstellen läfst. Aus dem Sylvesterschen Satz folgt: Jede ungerade Primzahl läfst sich nur auf eine einzige Weise als Folge verschiedener, nämlich zweier Zahlen durch Addition herstellen, $17 = 8 + 9$, $37 = 18 + 19$. Mit Hilfe dieses Satzes kann man „sieben“, d. h. alle zerlegbaren Zahlen streichen, so dafs die Primzahlen übrig bleiben.

Ein weiterer derartiger Satz wird von L. Matthiesen mitgeteilt.

Digitized by Google

Es ist $3^3 + 4^3 + 5^3 = 6^3$ und $11^3 + 12^3 + 13^3 + 14^3 = 20^3$. Das offenbar stärker werdende Interesse an der Zahlentheorie weist auf eine systematische Beschäftigung mit derselben hin und hierfür seien schon hier Wertheims Anfangsgründe der Zahlenlehre empfohlen.

H. Fürles *Rechenblätter* sind Zeichnungen zur mechanischen Ausführung von Rechnungen. In einer Programmabhandlung gibt der Verf. den Weg zur Lösung seiner Probleme an. Trotz der Vorarbeit, die neben andern besonders von d'Ocagne in seinem Traité de nomographie getan ist, ist die Leistung des Verf. durchaus originell und interessant.

In einem längeren Artikel der ZR. spricht sich H. Kleinpeter gegen die *Zweistufigkeit des arithmetischen Unterrichts* aus. Er will gleich anfangs korrekte Definitionen der Operationen und Zahlen geben. Die üblichen Weierstrafsischen hält er nicht für geeignet, wohl aber die Grafsmannschen. Nach Grafsmann bedeutet das Gleichheitszeichen nicht die Gleichheit zweier Zahlen, sondern die Gleichheit zweier Operationen. $3 - 7 = -4$ sagt also: es ergibt dasselbe Resultat, wenn ich an einer Zahl die Operationen $+3$ und dann -7 vornehme, wie wenn ich gleich 4 subtrahiere. Mit der Redaktion der ZR. möchte ich nur bezweifeln, dafs der Durchschnitts-Quartaner dieser Auffassung gewachsen ist.

Ein wirklich neues Verfahren, Untersekundanern die *Berechnung von Logarithmen* zu zeigen, gibt G. Mohrmann an. Aus einer Tafel der Quadrate und der Kuben läfst er durch Multiplikation und Quadrierung eine Tafel der 10. Potenzen bilden. Alle drei Tafeln, die er seiner Abhandlung beigibt, haben übrigens auch sonst Wert. Es ist nach der letzten Tafel $10^6 \cdot 9{,}76 < 5^{10} < 10^6 \cdot 9{,}77$, da $9{,}76^{10} = 10^9 \cdot 7{,}84$ und $9{,}77^{10} = 10^9 \cdot 7{,}92$, hat man $10^{60} \cdot 10^9 \cdot 7{,}84 < 5^{100} < 10^{60} \cdot 10^9 \cdot 7{,}92$, setzt man das Verfahren fort, so findet man, dafs $5^{10000} = 10^{6989} \cdot f$, wobei f zwischen 2,69 und 7,41 liegt. Durchaus verständlich ist das Verfahren und mit Hilfe der gebotenen Tafeln auch nicht allzu zeitraubend; aber diese Tafeln stehen eben nicht jedem zu Gebote und da wird mancher auf weniger wirksame Methoden zurückgreifen. Im ganzen dürfte die Frage, die eine ganz respektable Geschichte hat (vgl. des Berichterstatters Aufsatz PA. 38, 236), in der die Namen M. Koppe und Breuer in neuerer Zeit hervorragen, noch nicht als befriedigend gelöst betrachtet werden. Ein von H. Schubert in der mathematischen Gesellschaft in Hamburg vorgetragenes Verfahren liefert unter Benutzung des Binoms für endliche ganze positive Exponenten vorzügliche Resultate bis zur fünften Stelle, würde aber doch nicht vor Prima zu verwenden sein. Die Arbeit von Mohrmann ist aber auch durch den Beweis für die Berechtigung des Interpolationsverfahrens wertvoll und jedenfalls höchst lesenswert.

Verschiedene brauchbare Methoden zur *Näherungsweisen Auflösung numerischer höheren Gleichungen* führt R. Heger in den UBl. an. Besonders sei auf die praktische Anordnung der zur Berechnung notwendigen Logarithmen hingewiesen.

Digitized by Google

P. Eppenstein löst die *Biquadratische Gleichung* mit Hilfe trigonometrischer Relationen. Sind die Wurzeln der Gleichung $s-a$, $s-b$, $s-c$, s, so sind die der kubischen Resolventen a^2, b^2, c^2. Benutzt werden aufser der Heronischen Formel, und den Inhaltsausdrücken durch An- und In-Kreisradien nur $\triangle = \frac{1}{4}(b^2c^2+c^2a^2+a^2b^2) - \frac{1}{16}(a^2+b^2+c^2)$.

Bei dem lebhaften Interesse, welches in neuerer Zeit besonders wohl durch Kiepert und M. Cantor für das *Versicherungswesen* geweckt ist, werde auf eine Programmabhandlung von Thiemeyer (No. 366 Reformgymnasium Papenburg) hingewiesen, welches die Grundlagen in kurzer schulmäfsiger Darstellung bringt und einige spezielle Aufgaben behandelt. Die besseren Logarithmentafeln fangen jetzt an, die Summen der diskontierten Lebenszahlen zu bieten (z. B. Schubert, Schülke in ihren vierstelligen Tabellen). Mit dieser lassen sich die Aufgaben korrekt und oft leichter lösen als mit der früher beliebten mittleren Lebensdauer, die in älteren Aufgabensammlungen noch eine Rolle spielt. In Österreich gehört dies Kapitel längst zur Schulmathematik.

3. Geometrischer Unterricht.

„Wie kann sich ein Volksschullehrer unterstehen, über Geometrie anderer Schulen zu schreiben und damit ‚höheren' Lehrern etwas vorzuschreiben!" so fragt E. Zeifsig in der Vorrede zu seiner *Die Raumphantasie im Geometrieunterricht* im Sinne — wir müssen es ehrlich gestehen — leider recht vieler akademisch gebildeter Oberlehrer. Die allgemeine Frage können wir hier unerörtert lassen, aber dafs man von dem Volksschullehrer E. Zeifsig viel lernen kann, habe ich schon Jb. XII, 12 bei Besprechung seines Lehrplans für Formenkunde behauptet und im reichsten Mafse habe ich diese Ansicht bei der Lektüre der vorliegenden Schrift bestätigt gefunden. Dafs es ausgezeichnete Mathematiklehrer gibt, die behaupten, keine Ahnung von Psychologie zu haben und dafs es psychologisch geschulte Lehrer gibt, die ihre Sache recht schlecht machen, soll nicht geleugnet werden, dafs aber im ersteren Fall der Mangel, im zweiten das Vorhandensein der psychologischen Kenntnisse Ursache des Erfolgs bezw. Mifserfolgs sind, das kann nur ein nicht nur psychologisch, sondern auch logisch mangelhaft Gebildeter behaupten. In unklaren Köpfen kann natürlich nicht nur philosophisches, sondern jedes Wissen, auch mathematisches, verwirrend wirken, — Wellingtons Wort von overeducated for his mind hat eine aktuellere Bedeutung als manche annehmen, — aber Zeifsigs Schrift verrät durchweg den klaren Kopf, der ein spezielles Gebiet, das der Raumphantasie gründlich bis zu voller Beherrschung durchgearbeitet hat. Was ist Raumphantasie, wo liegt ihre Grenze einerseits dem Gedächtnis, andererseits dem Verstande gegenüber, wie begleitet sie die Tätigkeit des Schülers in den drei Unterrichtsstufen Anschauen, Denken, Handeln? Das wird im ersten Teil behandelt. Im zweiten wird dann die Raumphantasie auf den Einzelgebieten der Geo-

Digitized by Google

metrie verfolgt, z. B. bei der Erzeugung, der Umwandlung, der Zerlegung, der Berechnung, der Darstellung von Raumgröfsen. Überall zeigt der Verf. die Notwendigkeit der Phantasie, aber er gibt auch die Mittel an, zu ihr zu erziehen und warnt vorsichtig vor Überschätzung des im Schüler vorhandenen Mafses der Phantasie. Die Schrift ist ansprechend geschrieben, man liest auch Bekanntes in ihr gern wieder und das Neue ist in unaufdringlicher Form aber klar geboten.

Es wäre nicht uninteressant, zu erfahren, worauf J. Gutersohn in einem Artikel des PA. seine Behauptung stützt, dafs die Selbsttätigkeit des Schülers durch die neuere Unterrichtmethode weniger gefördert werde als durch die ältere. Er sagt ausdrücklich: „In verschiedenen Fächern, z. B. Mathematik und zum Teil auch Naturkunde, ist der Unterricht zwar streng wissenschaftlicher, aber dadurch abstrakter, theoretischer geworden; es ist vielleicht allzusehr die Elementarmethode, die immer mehr auf Beteiligung der Schüler ausgeht, gegenüber der vortragenden, dozierenden zurückgetreten.“ In der gesamten mathematisch-pädagogischen Literatur wird ausnahmslos der entgegengesetzte Standpunkt eingenommen, den ja auch J. Gutersohn wünscht, dafs nämlich heuristisch verfahren werden soll, während man gerade bis in die sechziger und siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts „doziert“ hat. Der Verf. wird doch aber eine solche Behauptung nicht aus der Luft gegriffen haben. Er hat gewifs einen solchen „Winkel“ entdeckt, in dem noch die von ihm gerügte Methode herrscht. Als Simon vor sieben Jahren in seiner Didaktik behauptete, es gäbe derartige Winkel, wurde er wegen Verleumdung des mathematischen Lehrerstandes scharf angegriffen. Nun ersteht ihm ein ganz uninteressierter Eideshelfer -- oder schütteln ihn die badischen Mathematik-Lehrer auch ab?

Eine lesenswerte kleine Studie über *Suggestion und Mäeutik* knüpft Feit (MhS.) an die durch Menge in den LL. allgemeiner bekannt gemachte Lehrprobe des Sokrates über den Pythagoras an. Dafs wir es in den 2000 Jahren doch etwas weiter gebracht, zeigt er durch Schilderung einer Stunde von Vogt in Breslau, der Quartaner zur Entdeckung des Pythagoras anleitet.

F. Weifs' Aufsatz über *Wissenschaftliche Strenge im mathematischen Unterricht* enthält in seinem allgemeinen Teil eine Reihe treffender Bemerkungen. Wo der Pädagoge mit dem Mathematiker in Konflikt kommt, ist der erstere im Recht, denn es ist besser, dafs der Schüler einige Einsicht, als dafs er gar keine oder statt der Einsicht nur Worte gewinnt. Zum „vollen“ Verständnis der Axiome wäre es eigentlich notwendig, den Quartaner erst einen Kursus in formaler Logik durchmachen zu lassen. Definitionen sind nur da notwendig, wo ich Begriffe einführe, die vorher nicht da waren. Andererseits soll die Geometrie nicht nur zeigen, dafs etwas so ist, sondern dafs es so sein mufs. Der Schüler mufs zur Einsicht gelangen, dafs reine Phantasie durch Überlegung korrigiert werden kann. Im speziellen Teil aber befolgt der Verf. die ersten der angeführten Sätze

Digitized by Google

selbst nicht recht. Der Beweis z. B., dafs minus mal minus plus gibt, weil beim Ausmultiplizieren von $(12-7)(5-2)$ das letzte Glied positiv genommen werden mufs, um einen richtigen Zahlenwert zu bekommen, wird von so vielen als genügend angesehen, dafs der Tertianer auch zufrieden sein kann.

In der ZG. verwirft J. Norrenberg einen *Propädeutischen Unterricht in der Geometrie.* Man gehe ruhig sofort an das Dreieck, lasse mit zahlenmäfsig gegebenen Strecken und Winkeln konstruieren und verschiebe schwierigere Sätze, die Beweise erfordern, in die Untertertia. In den BbG. zeigt H. Sievert, wie man einzelne indirekte Beweise vermeiden kann, Dietsch legt Wert darauf, dafs gerade bei heuristischer Unterrichtsweise eine streng systematische Anordnung der Sätze gewählt wird, z. B. nach dem Schema: Kreis und Punkt, Kreis und Gerade, Kreis und Winkel.

E. Schulze-Lissa kämpft wieder einmal wie andere für einheitliche Bezeichnung in der Schulmathematik. Hierbei ist zu unterscheiden, 1. was schon grofsenteils anerkannt wird, z. B. $\triangle$ für die Fläche des Dreiecks; 2. was beinahe durchweg anerkannt ist, nämlich s für den halben Umfang. Wenn auch u/2 unzweifelhaft besser ist, glaube ich, ist die allgemeine Anerkennung aussichtslos; 3. wo die Lehrbücher durchaus schwanken, also für die Schwerlinie, wo m_1 nach Schulzes Vorschlag Aussicht auf Erfolg hätte, während mir die Projektionsbezeichnung bei Dobriner glücklicher scheint, der die Projektion von a auf c mit a_3, von c auf b mit c_2 bezeichnet, so dafs allerdings — aber das ist auch belehrend — $a_1 = a$, $b_2 = b$, $c_3 = c$ ist; 4. neue Bezeichnungen, die mit alten kollidieren: t_1 für den Abschnitt der Tangente an den Inkreis von A aus. Sehr schön, aber erst mufs m_1 durchgeführt sein; 5. bisher noch gar nicht gebrauchte Bezeichnungen: man nenne die positiven Glieder eines Polynoms p_1, p_2 usw., die negativen n_1, n_2 usw., die eines zweiten Polynoms p_1', p_2' bezw. n_1', n_2', eine sehr wirkungsvolle Erleichterung für den Unterricht. Man bezeichne mehrere gleiche Gröfsen durch einen neuen Buchstaben, z. B. im Lonyschen Beweis für den Sehnensatz aus den Basiswinkeln schreibt man $\varepsilon_1 = \varepsilon_2 = e^0$ $\varphi_1 = \varphi_2 = f^0$ usw., so erhält man bei der Addition $\varepsilon_1 + \varepsilon_2 + \varphi_1 + \varphi_2 = 2\,e^0 + 2\,f^0$, eine glückliche Umgehung der sonst nötigen Substitutionen, mit der wohl schon jeder trübe Erfahrungen gemacht hat.

Fr. Pietzkers *Betrachtungen über die Natur des Raumes* in der Ztschr. L'Enseignement Mathématique werden Freunde und Gegner der nicht-euklidischen Geometrie mit gleichem ästhetischen Genufs lesen. Der Verf. hat die besondere Gabe, bei aller Wissenschaftlichkeit verständlich und bei aller Gründlichkeit fesselnd zu bleiben. Der Aufsatz, in den wichtigsten Teilen vom Verf. selbst ins Französische übertragen, ist eine kurze Zusammenfassung der Hauptgedanken der „Gestaltung des Raumes“ (vgl. Jb. VI, 34), mit welcher Pietzker im Jahre 1891 eine wissenschaftliche Widerlegung der Hypothesen über die nicht-euklidischen Raumformen

Digitized by Google

versuchte. Wie weit dieser Versuch als gelungen zu betrachten ist, wird von der Auffassung des Lesers über den Raum abhängen, wenn ich auch mir wohl denken kann, dafs recht viele, die noch keine bestimmte der Pietzkerschen entgegengesetzte Ansicht haben, sich durch seine Ausführungen veranlafst sehen, an der Gemeinvorstellung des Raumes festzuhalten. Dafs diese euklidisch sowohl in Bezug auf das Parallelenaxiom als auch in Bezug auf die Anzahl der Dimensionen ist, ist meines Wissens auch noch nicht bestritten worden. Die Kernfrage bleibt immer, darf man das im gemeinen Sprachgebrauch für einen bestimmten Begriff geprägte Wort Raum auch auf Begriffe erweitern, die mit dem ursprünglichen nur zum Teil zusammenfallen. Mit dem Wort Zahl hat man es getan, bei dem Wort Element ist man weiter gegangen und gestattet den ursprünglichen Begriff nur mit dem Zusatz „der Alten", die Botanik erklärt sogar ausdrücklich die Schote der Erbse ist keine Schote, sondern eine Hülse, eine Wallnufs ist keine Nufs, sondern eine Steinfrucht, die Rose hat keine Dornen, sondern Stacheln. Mir scheint, die Mathematik verfährt da mit der Gemeinsprache noch am glimpflichsten, sie läfst den Gemeinbegriff doch noch immer als besonderen Fall unter das Wort fallen. Dafs die „vierte Dimension" in unklaren Köpfen böses Unheil gestiftet, kann leider nicht geleugnet werden, und als Gegengabe — beinahe hätte ich als bitterer Gegner doch Gegengift gesagt — ist die Pietzkersche Argumentation unzweifelhaft das Beste, was wissenschaftlich geschaffen worden ist. Es läfst sich auch nicht leugnen, dafs Pietzkers formvollendete Schriften dem Vordringen nicht-euklidischer Anschauungen im Kreise der Schulmathematiker ein schweres Hemmnis sind.

Frischauf ist in Bezug auf die *nicht-euklidische Geometrie* der Ansicht, dafs sie weder auf der Schule noch auf der technischen Hochschule berücksichtigt werden soll, aber man mufs erklären, dafs das Parallelenaxiom unbeweisbar ist.

H. Thieme weist darauf hin, dafs die *Parallelenlehre* nicht nur wissenschaftliche, sondern pädagogische Schwierigkeiten enthält. Will man die Dreieckslehre vorangehen lassen, so benutze man nicht den Thibaultschen Scheinbeweis von der Summe der Aufsenwinkel, sondern nehme einfach als Axiom an, dafs die Winkelsumme des Dreiecks gleich 2 Rechten sei. Man kann aber auch ohne diesen Satz die beiden ersten Kongruenzsätze und den Basiswinkelsatz des gleichschenkligen Dreiecks beweisen und dann zu dem Satz übergehen, dafs zwei Gerade parallel sind, wenn ein paar Gegenwinkel gleich sind, zumal derselbe grofse Ähnlichkeit mit dem zweiten Kongruenzsatz hat. Der Grundsatz, dafs durch einen Punkt nur eine Parallele zur Geraden möglich ist, gehört natürlich zur Voraussetzung des Beweises der Umkehrung.

In einem Aufsatz in HZ. gibt K. Geifsler an einer speziellen Konstruktionsaufgabe — durch vier Punkte ein Quadrat legen — eine Vorstellung von seiner *Auffassung des Unendlichen.* Ich kann aber nicht leugnen, dafs ich denselben doch erst nach der Lektüre seines Buches

Digitized by Google

ganz verstanden habe, und ich möchte andere Leser warnen, auf Grund dieses Aufsatzes die Schwierigkeit seiner Theorie der „Weitenbehaftung“ zu überschätzen und den Wert derselben zu unterschätzen. Sehr viel geeigneter erscheinen mir zur Einführung zwei in den UBl. im Jahrgang 1903 mitgeteilte Aufsätze, auf die doch schon an dieser Stelle hingewiesen werden soll.

Unter dem Titel *Die Konstruktionsaufgabe im Gymnasialunterricht* macht R. Ley den Vorschlag, einen für alle Schulen geltenden Kanon notwendig zu erledigender Konstruktionsaufgaben behördlicherseits aufzustellen. Seine Ausführungen nehmen besonders Rücksicht auf die Schüler, welche die Anstalt wechseln. Wird auf diese nicht zum Schaden der Bleibenden schon zu viel Rücksicht genommen durch die Beschränkung der Einführung neuer Lehrbücher? Es ist ja richtig, dafs selbst gute Schüler im Anfang Schwierigkeiten an einer neuen Anstalt finden, aber die Hauptdifferenz liegt in der Mathematik immer im Lehrer. In den Oberklassen der Oberrealschule ist wohl die beste Gelegenheit, zu beobachten, wie Schüler, die aus verschiedenen Anstalten kommen — ich habe 123 Schüler aus 17 Anstalten — sich auf einer neuen Schule zurechtfinden. Nach meiner Erfahrung sind die Leistungen bei gleichen Lehrplänen, z. B. den hamburgischen, oft verschiedener als bei gleich tüchtigen Lehrern, die nach verschiedenen Lehrplänen, z. B. preufsischen, lübeckischen u. a., gearbeitet haben. Ich mufs dem Verf. aber zugeben, dafs die Lage an den Gymnasien eine andere ist. Der 3stündige Unterricht in Tertia ist eben ein Widersinn, der dazu zwingt, wenn man die Schüler nicht überbürden will, sich auf gewisse Minimalforderungen zu beschränken. In der Tat hat der Verf. auch etwas Derartiges mit seiner, leider noch zu kurzen speziellen Aufstellung im Sinn. Seine Forderungen für Obersekunda und Unterprima sind entschieden zu hoch. Wenn man in der O II die trigonometrischen Aufgaben zeichnen läfst, wozu die sogenannte algebraische Analysis unerläfsliche Vorbedingung ist und wenn man in Unterprima die zur Zeichnung der stereometrischen Figuren nötigen Stücke konstruieren läfst, so hat man genug Übungsmaterial und braucht nicht die doch später nie wieder vorkommenden komplizierten Aufgaben mit Summen und Differenzen von Stücken zu kultivieren.

S. Leisen gibt nach einer Einleitung über mangelhafte Konstruktionsangaben — z. B. erst eine Strecke halbieren und dann das Mittellot auf ihr errichten — eine andere *Geometrographie* als Lemoine. Er benutzt 11 Zeichen: l_0, l_1, l_2; z_0, z_1, z_2, z_3; z'_0, z'_1, z'_2, z'_3, das sind Gerade, durch einen Punkt, durch zwei Punkte, Kreis, mit ein, zwei, drei bestimmten Spitzeneinsätzen auf Punkte bezw. auf einer Geraden. Er macht dann darauf aufmerksam, dafs man mit dem Zirkel genauer arbeitet als mit dem Lineal. R. Güntsche warnt davor, von der wohldurchdachten und erprobten Lemoineschen Bezeichnung abzugehen und schildert diese noch einmal: R_1 Anlegen des Lineals an einen Punkt, R_2 Ziehen der Geraden, C_1 Einsetzen des Zirkels in einen bestimmten Punkt, C_2 Ein-

Digitized by Google

setzen des Zirkels in einen beliebigen Punkt einer bestimmten Linie, C_3 Beschreiben eines Kreises. Jede Konstruktion hat eine Operationssumme $l_1 R_1 + l_2 R_2 + m_1 C_1 + m_2 C_2 + m_3 C_3$. Die Summe aller Koeffizienten gibt die Einfachheit (S), die Summe $l_1 + m_1 + m_2$ die Genauigkeit (E) der Konstruktion an. Darüber darf man aber nicht im Unklaren bleiben, dafs die Geometrographie nur eine Vereinfachung in der Ausführung der Konstruktion, keineswegs aber immer in dem Aussprechen oder Beschreiben derselben herbeiführt. Die zur Zeit nach der geometrographischen Zählung einfachste Konstruktion wird als geometrographische Konstruktion bezeichnet. Güntsche gibt eine Anzahl derselben an.

Wenn jemand etwas recht überraschend Neues in der *Elementarmathematik* findet, so kann er sicher sein, dafs ein anderer behauptet, es sei schon uralt. So ist es Goering mit seinem Kreis-Rektifikations-Verfahren ergangen (Jb. XIV, 21). G. Hessenberg hat gefunden, dafs Riecke die Konstruktion 1873 mitteilt und F. Dingeldey hat entdeckt, dafs Riecke sie einer Arbeit von H. Schäffler aus dem Jahre 1849 entnommen. Aber, wie Dingeldey mitteilt, findet sich die Konstruktion sogar schon in einem wahrscheinlich von Euler herrührenden Referat in den Novi commentarii acad. Petropol 1763. Die Rieckesche Arbeit habe ich nicht gesehen, gegen die Priorität Eulers möchte ich aber zu gunsten Goerings protestieren. Euler findet die Formel $\frac{\pi}{2} = 1 : \cos\frac{\pi}{4} \cdot \cos\frac{\pi}{8} \ldots$, und konstruiert diese algebraisch, Goering konstruiert $\pi/2$ rein geometrisch und findet daraus die Formel. Das ist doch nicht dasselbe Verfahren. Auch äufserlich schon trägt Euler die successiven Rektifikationen auf einer Zentrale ab, Goering auf der Tangente, der Eulersche Beweis ist nur durch Analysis zu liefern, der Goeringsche ist jedem Tertianer in einer halben Stunde klar zu machen. Der alte Euler hat einen hinreichend dicken Lorbeerkranz; man braucht ihn nicht künstlich dadurch zu vergröfsern, dafs man einem Zeitgenossen — von dem E. Dingeldey übrigens mit voller Hochachtung spricht — seinen Lorberreis wegnimmt. Ebensowenig kann ich die Identität der Goeringschen Konstruktion mit der von J. E. Böttcher 1894 veröffentlichten anerkennen, wenn die Ausführung auch auf gleiche Weise erfolgen kann. Böttcher geht von dem alten Satz aus, dafs der Kreisumfang zwischen dem des Sehnen- und dem des Tangentenpolygons liegt und er konstruiert diese beide. Nach der in den UMN. gegebenen Zeichnung wird der Umfang jedes Polygons einzeln konstruiert und dieser Unterschied scheint mir ausreichend, um Goerings Patent vorläufig noch aufrecht zu erhalten. Die Böttchersche Konstruktion kann man daneben in Gebrauch nehmen, sie wird manchem sogar nützlicher erscheinen, weil sie die übliche Berechnung von π geometrisch durchführt. Recht zu empfehlen ist auch Böttchers anschauliche Quadratur, besonders die untere Grenze $3\,r^2$, die er aus der Fläche des Sehnenzwölfecks durch geeignetes Zerschneiden und Aneinanderfügen gewinnt. Die Böttcherschen Mitteilungen waren durch

Digitized by Google

einen lesenswerten Vortrag von Bochow über *Regelmäfsige Vielecke* veranlafst. Neu ist in demselben die Benutzung der Schenkelhöhe und die Art, wie die bekannte Rekursiv-Wurzel aus $\sqrt{2}$ abgeleitet wird. Auch in der ZR. findet sich eine interessante neue Ableitung in diesem Gebiet. Miorini beweist die Gleichung $s_5^2 = r^2 + s_{10}^2$ unter Benutzung der zum Durchmesser parallelen Diagonale des Zehnecks.

Eine *Methodische Einführung in die Trigonometrie* an der Hand praktischer Aufgaben bietet Th. Walter in den LL. Wenn man beschreiben wollte, wie er es macht, müfste man den Aufsatz kopieren. Aus einigen Feldmefsaufgaben werden die Funktionen und später die Lehrsätze gewonnen, so dafs schliefslich die umgekehrte Hansensche und die Snelliussche Aufgabe als ganz selbstverständlich erscheinen. Die Lektüre ist warm zu empfehlen.

W. Janisch ist mit der formelarmen und logarithmenlosen *Trigonometrie,* die von hervorragenden Methodikern empfohlen wird, nicht einverstanden. Er vermifst Eleganz. Mehr Berechtigung scheint das Bedenken zu haben, dafs die mechanische Fähigkeit im Rechnen mit Logarithmen darunter leiden wird.

Moroff ist dafür, sin und cos sofort als Projizierende und Projektion des Radius im Einheitskreis zu definieren, dann braucht man nicht bei 90° Halt zu machen.

R. Güntsche gibt für das *Additionstheorem* im Anschlufs an die Arbeiten von Haentzschel (vgl. Jb. XV, 22 und XVI, 18) einen neuen Beweis für den Fall stumpfer Winkel. Die Funktionen der letzteren werden durch die Gleichungen definiert $\sin\alpha = 2\sin\frac{\alpha}{2}\cos\frac{\alpha}{2}$ und $\cos\alpha = \cos^2\frac{\alpha}{2} - \sin^2\frac{\alpha}{2}$. Es ist $\sin(\alpha+\beta) = 2\sin\frac{\alpha+\beta}{2}\cdot\cos\frac{\alpha+\beta}{2}$ $= 2(\sin\alpha/2\cdot\cos\beta/2 + \cos\alpha/2\sin\beta/2)(\cos\alpha/2\cdot\cos\beta/2 - \sin\alpha/2\sin\beta/2)$ $= 2\cdot\sin\alpha/2\cdot\cos\alpha/2\,(\cos^2\beta/2 - \sin^2\beta/2) + (\cos^2\alpha/2 - \sin^2\beta/2)$ $\cdot 2\sin\beta/2\cdot\cos\beta/2 = \sin\alpha\cdot\cos\beta + \cos\alpha\cdot\sin\beta$.

H. Kleinpeter definiert im Gegensatz zu Güntsche und Haentzschel die *Funktionen stumpfer Winkel* durch $\sin(\alpha+\beta) = \sin\alpha\cdot\cos\beta + \cos\alpha\cdot\sin\beta$. Mir scheint die Methode von Güntsche für die Schule besser, da Kleinpeter bei der Berechnung des cos auf eine Quadratwurzel, also auf eine Zweideutigkeit stöfst, die er wieder künstlich entfernen mufs. Wenn man sich auf hohle Winkel beschränken darf, so empfiehlt sich für Einführung der Funktionen stumpfer Winkel der sin- und cos-Satz, der $\sin(180-\alpha) = \sin\alpha$ bezw. $\cos(180-\alpha) = -\cos\alpha$ liefert. Natürlich mufs man das Additionstheorem dann für stumpfe Winkel beweisen. Sind α und β spitz, ihre Summe stumpf, so hat man $\sin(\alpha+\beta) = \sin(180-(\alpha+\beta))$ $= \sin((90-\alpha)+(90-\beta))$, ist α stumpf, so teilt man in $\sin((180-\alpha)-\beta)$.

Digitized by Google

Mufs man bis zu erhabenen Winkeln gehen, so sind weitere Annahmen nötig, z. B. $\sin(-\alpha) = -\sin\alpha$, $\cos(-\alpha) = \cos\alpha$.

H. Schulte-Tigges empfiehlt in den MhS. den *Stereometrischen Unterricht in der Untersekunda der Realanstalten* dadurch für die räumliche Anschauung fruchtbar zu machen, dafs die im Unterricht vorkommenden Körper auch gezeichnet werden. Wenn irgend möglich, wird man ja das Linearzeichnen obligatorisch machen und dem Mathematiker übergeben, dann ist vollkommen Zeit für die angegebenen Übungen vorhanden. Ist der Mathematiker allein auf seine fünf Stunden angewiesen, so wird er sich auf das Notwendigste beschränken müssen. Aber er wird es nicht bereuen, wenn er den Weisungen des Verf. folgt und lieber einige Rechenaufgaben fortfallen läfst. Sehr treffend ist auch das über die Betrachtung der allgemeinen Sätze von Geraden und Ebenen im Raum Gesagte. Diese sind zunächst an Körpern zu zeigen, aber bei einigen wichtigen — der Verf. greift praktisch zwei Sätze heraus: Winkel mit parallelen Schenkeln, Senkrechte auf zwei Fufslinien — auch ganz korrekt und ausführlich zu beweisen, damit der Schüler das Beweisen im Raume wenigstens kennen lernt.

Einen guten Beweis des *Cavalierischen Lehrsatzes* hat J. Jung gegeben unter der Voraussetzung, dafs gerade Cylinder mit beliebig umrandeter gleicher Grundfläche bei gleicher Höhe gleiches Volum haben. Der letztere Satz mufs also erst abgeleitet werden; das geht mit Hilfe von Infinitesimalbetrachtungen, die ja schon beim Kreiscylinder nötig sind. Man mufs diesen zwischen das Sehnen- und das Tangentenprisma einschliefsen und diese beiden einander hinreichend nähern, so dafs der Unterschied beliebig klein wird. Jung beobachtet nun richtig, dafs das Volum einer Platte, d. h. einer dünnen Scheibe, des zu untersuchenden Körpers nicht etwa zwischen dem auf dem unteren Schnitt und dem auf dem oberen Schnitt errichteten geraden Cylinder liegt, sondern zwischen den zwei Cylindern, die durch die äufsere und innere Grenzlinie der Projektion der Mantelfläche der Platte auf eine der Grundflächen bestimmt sind. Das Volum des „Basiscylinders“ liegt zwischen dem der beiden Grenzcylinder, die man durch Dünnermachen der Platten einander beliebig nähern kann. Liefert nun ein zweiter Körper in gleicher Höhe gleiche Schnitte, so sind die zugehörigen Basiscylinder absolut gleich. Diese unterscheiden sich aber von dem wahren Volumen der Platte höchstens um den Unterschied des Aufsen- und des Innencylinders. Dieser Unterschied ist für eine jede Platte angebbar, er verkleinert sich mit der Dicke der Platte. Die Summe der Unterschiede kann aber — nach der üblichen Infinitesimalhypothese — auch bei unendlicher Plattenzahl eine bestimmte endliche Gröfse nicht übersteigen, die eben durch die Volumdifferenz der den gegebenen Körper innen und aufsen umkleidenden Treppen gegeben ist. Die Körpervolumina beider Körper nähern sich infolgedessen mit steigender Plattenzahl derselben Grenze und dürfen des-

Digitized by Google

halb nach dem Archimedischen Grundsatz gleichgesetzt werden. Vor der Prima dürfte der Beweis zu schwer sein; als gute Einleitung empfiehlt sich Martus' Pyramidensatz.

Eine gelungene Berechnung der *Kugel, des Kugelsegments und der Kugelschicht* hat Graeber in HZ. dadurch geführt, dafs er zuerst eine Hohlkugelschicht gleich einem Hohlcylinder $(R^2 - r^2)\,\pi h$ nach dem Cavalierischen Prinzip bestimmt. Die Oberfläche kann aus der Hohlkugelschicht abgeleitet werden, indem man $R - r$ verkleinert und h wachsen läfst. Aus der Oberfläche findet man das Volumen und dann wirklich überraschend leicht Segment und Schicht. Will man den Archimedischen Beweis seiner historischen Bedeutung wegen nicht fallen lassen, so lohnt es sich trotzdem, das Graebersche Verfahren zur Ableitung von Segment und Sektor zu benutzen.

Im Journal d. Mathém. élém. zeigt Bourlat, wie leicht sich die bekannte Formel für die Fläche der Calotte $2\pi rh = \pi a^2$, wo a der Abstand des Pols vom Rand der Kalotte ist, aus dem Euklidischen Kathetensatz $a^2 = c \cdot a_3$ ableiten läfst.

In der analytischen *Geometrie* empfiehlt J. Adamczik die x-Achse vertikal zu stellen, die positive Drehung mit dem Uhrzeiger laufen zu lassen, so dafs also die y-Achse horizontal nach rechts verläuft. In der Geodäsie sei diese Lage jetzt allgemein gebräuchlich. Die Übelstände der jetzigen Bezeichnung scheinen mir geringer, als die einer etwaigen Übergangszeit. K. Wolletz' Abhandlung über die *Leitlinie der Kegelschnitte* enthält brauchbares Material für eine mehr synthetische Kegelschnittslehre. Neuffers Abhandlung über *Elementare ebene Örter* enthält eine auf breiter Grundlage mit viel Scharfsinn und Fleifs ausgeführte Untersuchung über die Bedingungen, welche in der analytischen Geometrie auf Gerade oder Kegelschnitte führen (vgl. frühere Abhdl. Jb. XI, 21). Peyerles Betrachtung der *Fufspunktskurve der Ellipse und Hyperbel* in der ZR. knüpft an die interessante Darstellung des Ritter von Arbter. Die Gleichung $1/a + 1/b = 1/f$ hat wiederholte Behandlung erfahren: von Baisch im KW. als diophantische Aufgabe, von Zuge und Freis in den UMN. als Gleichung der Kurve der harmonischen Teilung und des Schnitts eines geraden Kreiskegels.

C. Ibrügger gewinnt eine Reihe von *Eigenschaften der Kegelschnitte* auf trigonometrischem Wege. Er geht von einem Dreieck A B C aus, A und B sind Brennpunkte, C beschreibt eine Ellipse oder eine Hyperbel, die grofsen Halbachsen werden mit a_e und a_h, die kleinen mit b_e und b_h bezeichnet. Man erhält merkwürdige Sätze, z. B. $F = b_e \cdot b_h$. Die Abhandlung, die auch als Programm (Ostern 1903 Greifenberg) erscheinen soll, ist sehr lesenswert.

Über eine eigene Arbeit des Berichterstatters sei es gestattet, mit den Worten einer Rezension von Fennel zu referieren. A. Thaer gibt in seiner Abhandlung *Bestimmung von Gestalt und Lage eines Kegel-*

Digitized by Google

schnittes aus einer Gleichung 2. Ordnung ohne Koordinatentransformation „eine für die Darbietung in der Schule geeignete Durchführung des von R. Baltzer empfohlenen Verfahrens der Zerlegung einer Funktion zweiten Grades in Quadrate. Die Art und Weise, wie die Ergebnisse abgeleitet werden, ist zum Teil wissenschaftlich neu. Wie der Verf. anführt, gehören hierhin die Ausnutzung der imaginären Asymptoten der Ellipse und gewisser Eigenschaften der Leitlinie der Parabel, sowie die Umgehung der Winkelfunktionen bei der Achsenberechnung der zentralen Kegelschnitte. Die Zahlenbeispiele sind den Werken von Hochheim und Krumme entnommen. Der Verf. verwahrt sich ausdrücklich dagegen, dafs die Arbeit als ein Lehrbuchkapitel oder eine wissenschaftliche Abhandlung angesehen werde, ihr eigentlicher Zweck sei, den Lehrern der Mathematik Mitteilung über die Behandlung einer zusammenhängenden Gruppe von Aufgaben zu machen."

Sehr interessant ist eine Abhandlung von W. Fuhrmann über *Kollineare und orthologische Dreiecke.* Was die letzteren sind, dürfte den meisten Lesern unbekannt sein, synthetisch kann man aber Schülern den Hauptsatz über dieselben klar machen. Die Beweise aber, so elegant sie mit Determinanten geführt sind, gehen doch wohl über die Kräfte eines Oberrealschülers im allgemeinen hinaus und können deshalb nicht als Beleg für die Notwendigkeit der Determinantenlehre auf der Schule gelten. Das schliefst aber die Zustimmung zu letzterer Forderung des Verf. nicht aus, wenn auch aus anderen Gründen.

An die Aufgabe, ein Dreieck durch drei von den Ecken nach einem selben inneren Punkte gehende Geraden in drei Dreiecke zu zerlegen, welche sich wie drei gegebene Zahlen verhalten, knüpfte J. Neuberg seinen Vortrag über *Neuere Dreiecksgeometrie* auf der Philologen-Versammlung in Strafsburg und zeigte, wie manche der Sätze wohl Aufnahme in die Schulmathematik finden könnten.

In dies Gebiet gehört auch eine in der ZR. veröffentlichte Arbeit von Capilleri, *Eine merkwürdige Eigenschaft des gleichseitigen Dreiecks.*

Eine Programmabhandlung (No. 135 O.-R.-S. Charlottenburg) von P. Zühlke behandelt besonders die *Geodätischen Linien auf der Pseudosphäre* und zeigt, dafs deren Eigenschaften identisch sind mit denen der geraden Linie in der Lobatschewskyschen (nicht-euklidischen hyperbolischen) Geometrie. Da die wichtigeren Sätze dieser Geometrie erwähnt werden, hat die Abhandlung aufser ihrem wissenschaftlichen auch orientierenden Wert. Die Trigonometrie der Pseudosphäre ist ebenfalls kurz behandelt. Die Winkelsumme im Dreieck ist kleiner als zwei Rechte, der Sinussatz entspricht dem der sphärischen Trigonometrie, nur tritt Sin a/k an Stelle von sin a, ebenso beim Cosinussatz. Die Abhandlung ist bei aller Kürze klar; der Verf. beherrscht seinen Stoff.

Noch weiter hinaus über das Schulpensum führt eine Arbeit von Study in dem Jahrbuch der Deutschen Mathematiker-Vereinigung. Der

Digitized by Google

Begriff Gerade wird über den der Plückerschen Linie hinaus erweitert unter dem Namen Strahl und einige Sätze dieser neuen radial-projektiven Geometrie werden mitgeteilt.

B. Lehrmittel.

1. Gesamtgebiet der Mathematik.

Eine *Geschichte der Elementar-Mathematik*, die nicht nach historischen sondern nach rein mathematischen Gesichtspunkten geordnet, für jedes Kapitel des Unterrichts in zusammenhängender Darstellung das Wichtigste über den Werdegang der Wissenschaft enthält, ist bis jetzt ein wirkliches Bedürfnis gewesen, und dies Bedürfnis ist für die elementare Algebra vollständig, für die allgemeine Arithmetik bis zur Wurzellehre, durch J. Tropfkes ersten Band der Geschichte der Elementar-Mathematik ganz vortrefflich befriedigt. Der Band enthält auch das Rechnen, was der Vollständigkeit halber erwünscht ist; hierfür gab es aber doch immerhin schon gute Bücher wie die von Unger und Sterner. Tropfke steht übrigens auch diesen durchaus selbständig gegenüber, indem er seine ganze Darstellung auf mathematisch Ausgebildete zuschneidet und auch überall den mathematisch-wissenschaftlichen Standpunkt mehr betont als den methodischen. Mit welcher Gründlichkeit und dabei doch Schnelligkeit der Verfasser arbeitet, ersieht man durch Vergleich seines Buches mit der 1899 veröffentlichten Programmabhandlung (vgl. Jb. XV, 10). Schon damals war in diesem Bericht der Wunsch ausgesprochen, die Arbeit in Buchform erweitert zu sehen. Möge es in dieser nun schleunigst seinen Einzug in die Lehrerbibliotheken halten. Nicht um den Inhalt des Buches zu kennzeichnen, sondern einzelne Stichproben zu geben, sei erwähnt, dafs das arabische Wort für Grad darajeh noch im französischen degré enthalten ist, dafs man Sekunde mit II, Minute mit I und systematisch rückwärts schreitend Grad mit einer Null bezeichnete. Das Wurzelzeichen ist nicht aus einem r (radix), sondern aus einem Punkt (kleines Quadrat, Grundstrich, Grundstrich mit Aufstrich) entstanden. Die österreichische Divisionsmethode kommt schon im 17. Jahrhundert als „toskanische“ vor. Man erhält durch die sachliche Anordnung zum Teil ein schärferes Verständnis für die Bedeutung eines Mannes, wenn er fast in jedem Kapitel erwähnt wird, wie z. B. Diophant und Stifel. Der Anhang mit kleinen Stellen aus den Originalen ist für sich wertvoll.

Eine anspruchslose Darstellung der *wichtigsten Mathematiker und Physiker des Altertums* bietet A. Weyh in einer Programmabhandlung wohl zunächst seinen Schülern. Aber auch andere, Mathematiker und Nicht-Mathematiker, werden die kleine Skizze gern lesen. Benutzt sind hauptsächlich M. Cantors Vorlesungen über Geschichte der Mathematik und Rosenbergers Geschichte der Physik. Solchen Autoritäten gegenüber kann man wohl Bedenken, die gegen die Richtigkeit einzelner Angaben

Digitized by Google

aufsteigen, unterdrücken. Für Pythagoras folgt der Verfasser Ungers Darstellung, die nicht mehr und nicht weniger wahrscheinlich als andere ist. Aber Schüler hören gern etwas Positives, auch wenn es nicht absolut sicher verbürgt ist.

Zur Geschichte der Mathematik verdient noch erwähnt zu werden, dafs nach K. Löschhorn der pythagoreische Lehrsatz den Indern sicher im 8. Jahrhundert v. Chr. bekannt gewesen ist, wie Inschriften auf Altären beweisen. M. Cantor hat gefunden, dafs Pascal sich auf Maurolycus (1575) als Erfinder der sogenannten vollständigen Induktion von n auf n+1 beruft. Interessant ist eine Lebensbeschreibung, die Kaučič von Gg. Frhr. v. Vega zu dessen 100jährigem Todestage entworfen hat. Der Verfasser der berühmten Logarithmentafeln war ein Bauernsohn aus Krain, ein tüchtiger Artillerist, der Mörser von doppelter Tragweite erfand, ein tapferer Soldat und ein vorzüglicher Mathematiker. A. Schülke verweist auf Wilamowitz' Griechisches Lesebuch als Hilfsmittel für den historisch-mathematischen Unterricht.

K. Geisslers Buch *Die Grundsätze und das Wesen des Unendlichen in der Mathematik und Philosophie* ist das umfangreichste, aber auch vielleicht das interessanteste Werk, über das in diesem Jahre zu berichten ist und dessen Studium rückhaltlos empfohlen werden kann. Als Einleitung würde ich (wie Gille in einer Besprechung des Buches in den LL.) einem Mathematiker den Dialog zwischen dem Verfasser und einem jungen Mann auf S. 335 empfehlen, der sich um die Frage dreht, wie eine Sekante zur Tangente werden kann. Hier wird das Problem des Buches, welches am meisten einwandsfrei gelöst ist, das Verhältnis des Differentials zur Null, in anschaulicher Weise behandelt. Eine treffende Bezeichnung ist in der Mathematik und in der Philosophie oft der entscheidende Schritt, eine vielumstrittene Frage der Lösung näher zu bringen. Gelingt diese nicht auf den ersten Wurf, so ist es schon ein Fortschritt, wenn der Name neu und verständlich ist und hierhin möchte ich die Ausdrücke untersinnlichwahrnehmbar und übersinnlichwahrnehmbar für unendlichklein und unendlichgrofs trotz ihrer Länge rechnen. Nicht so selbstverständlich ist der Ausdruck Weitenbehaftung, aber er bezeichnet auch einen bisher nicht gebildeten Begriff, dessen Bedeutung leider schwer mit wenigen Worten wiederzugeben ist. Alles sinnlich wahrnehmbare Räumliche ist mit der Weitenvorstellung des Endlichen behaftet, läfst man die Eigenschaft „sinnlichwahrnehmbar" fort, so kann man jedes Räumliche mit der Weitenvorstellung des unendlichkleinen oder unendlichgrofsen behaften. Die beiden letzten Vorstellungen sind unmittelbar als reine Produkte des Geistes erkennbar, dafs auch die des Endlichen ein solches ist, scheint mir durch des Verfassers Untersuchungen nachgewiesen zu sein. Aber auch wer den philosophischen Teil des Buches — die lichtvolle Darstellung der Geschichte des Unendlichkeitsbegriffs sollte freilich nicht ungelesen bleiben — als aufserhalb seiner Interessensphäre betrachtet,

Digitized by Google

wird von den mathematischen Erörterungen reichen Gewinn haben. Liegen auf zwei verschieden langen Strecken verschieden unendlichviel Punkte? Der Verfasser zeigt, dafs die Frage falsch gestellt ist. Die Punkte liegen nicht auf der Strecke, sondern ich behafte die Strecke mit der Vorstellung der Punkte und die Anzahl dieser Punkte ist, wenn keine weiteren Bedingungen gegeben werden, unbestimmt. Gelten die Sätze über Summe und Differenz zweier Dreiecksseiten auch für den Fall, dafs eine oder zwei Seiten unendlich klein oder unendlich grofs sind? Wie weit ist die Gleichung ein Bild einer Kurve? Ist eine krumme Linie durch das Endliche allein definierbar? Wie hängen Zeit, Raum und Bewegung von einander ab? Derartige Fragen werden in Menge nicht nur gestellt, sondern auch in anziehender Form historisch, philosophisch und mathematisch der Lösung näher geführt, zum Teil auch erledigt. Gewifs kann man im einzelnen anderer Meinung sein. Ich halte es nicht für richtig, die Gleichung $1:0=\infty$ für schlechthin sinnlos zu erklären; sie wird es nur dadurch, dafs der Verfasser das Zeichen ∞ für $1:\delta$, wo δ etwas Unendlichkleines bedeutet, beansprucht. Den Ausweg, welchen Liersemann gefunden, $1:0=\Theta$ zu setzen, oder G. Cantors transfinite Zahlen, wonach $1:\delta=\omega$ gesetzt werden könnte, halte ich für praktischer und verteidige dem entsprechend $\operatorname{tg} 90^0=\infty$. Aber der Verfasser gibt auch Gelegenheit, sich selbständig ein Urteil zu bilden, indem er auf die Fehler hinweist, die vielfach ja z. T. fast allgemein gemacht werden. Ich glaube nicht zu viel zu sagen, wenn ich behaupte: Neue grundlegende Arbeiten über Differentiale wie über unendlich ferne Elemente können an dem Geifslerschen Buch nicht vorübergehen und niemand wird es ohne Genufs an der Darstellung, wenige werden es ohne wesentliche Klärung ihrer Anschauungen aus der Hand legen. Als Orientierung könnten die Besprechung von A. Gille in den LL. und einige Aufsätze des Verfassers in den UMN. benutzt werden, aber man sollte sich nicht mit diesen begnügen.

Ein Buch von bemerkenswerter Eigenart ist August Schusters *Mathematik für jedermann*, dem der bekannte Astronom W. Förster eine empfehlende Einleitung vorangeschickt hat. Die Absicht des Verfassers ist: auf wenig über 200 weitgedruckten Seiten den Leser durch die gesamte Mathematik bis zur Lehre von den Kegelschnitten, Differential- und Integralrechnung zu führen, sodafs er mit Gleichungen ersten Grades beginnt und mit Differentialgleichungen höheren Grades und höherer Ordnung schliefst. Das Buch ist einer Dame gewidmet und in der Form von Briefen an eine solche verfafst. Es ist dies aber nicht ein blofses Kleid für den Vortrag, sondern der Inhalt ist entsprechend ausgewählt, alle wichtigen Hauptsätze der Mathematik werden in zwanglos geschickter Weise aneinander gereiht, anschaulich bewiesen und durch passend gewählte Beispiele oder Anwendungen erläutert oder dem Leser wertvoll gemacht. Hervorragend gelungen ist in dieser Beziehung der erste Teil bis zur Trigonometrie und den Logarithmen. Dieser kann

Digitized by Google

wirklich jedermann empfohlen werden, nicht nur dem der Mathematik lernen will, fast noch mehr dem, der sie lehren soll. Gerade pädagogisch ist das Buch eine wahre Fundgrube für musterhafte Darstellung im allgemeinen und glückliche Behandlung im einzelnen. Das letztere gilt vielfach auch von dem zweiten Teil, aber hier kann ich mich mit der Stoffauswahl nicht so einverstanden erklären. Der Verfasser hat hier zu subjektiv die Sätze bevorzugt, in deren Darstellung er besonders eigene Wege wandeln konnte. So bietet das Buch dem Mathematik-Lehrer auch hier recht viel Gutes, aber der Lernende wird, fürchte ich, den 16. Brief, die arithmetischen Reihen höherer Ordnung, nicht voll verstehen und, da die dort entwickelten Formeln wiederholt benutzt werden, das Buch unverdient früh bei Seite legen. Es wäre zu wünschen, dafs der Verf. den 2. Teil gänzlich umarbeitete. Einzelnes Wichtige ist zu kurz oder gar nicht behandelt, z. B. die Stereometrie, der Casus irreducibilis der kubischen Gleichungen, die Hyperbel. Die Differentialrechnung liefse sich viel weiter nach vorn schieben als eine problematische Rechnung unter der Annahme $dx^2 = 0$ innerhalb vorgeschriebener Genauigkeitsgrenze. Dadurch würden zahlreiche Deduktionen erheblich gekürzt werden. Entschieden zu breit ist die Reihenlehre und die Geometrie der Ellipse behandelt. Eine derartige Darstellung scheint auf ganz andere Leser, als die des ersten Teiles berechnet, etwa auf Elementarlehrer, die durch Fleifs und Energie als Autodidakten in die höhere Mathematik eindringen wollen. Leicht wird es diesen aber auch nicht werden. Wie das Buch vorliegt, ist es empfehlenswert für Mathematiker, aber für Gebildete im allgemeinen nur bedingt, insofern der erste Teil allein die Kosten decken müfste.

G. Holzmüller beklagt in HZ. das Fehlen einer allgemein anerkannten *Encyklopädie der Elementarmathematik*, „deren Inhalt jeder Lehrer des Faches beherrschen müfste und deren Bezeichnungsweisen für jedes Unterrichtsfach verbindlich sein müfsten.“ Er denkt sich ein Kompendium, welches kurz und knapp und ohne viele Beispiele nicht nur das Lehrgebäude jeder Disziplin bringt, sondern auch alle wesentlichen Methoden berücksichtigt, nach denen sich die Resultate ableiten lassen. Dabei aber soll möglichst bis zu den Grenzen der Forschung vorgedrungen werden. In der über diesen Vorschlag vorgenommenen Diskussion auf der Versammlung des Vereins zur Förderung der Mathematik und Naturwissenschaften in Düsseldorf gab H. Schotten eine Übersicht über eine gröfsere Zahl von Gutachten. Wenn diesen auch der Gedanke sympathisch war, ein neues Werk nach Art von Baltzers Elementen erscheinen zu sehen, so verwarf man doch die Absicht einen bindenden Kanon schaffen zu wollen. Im Gegensatz zu Holzmüller war die Mehrzahl der Befragten für Aufnahme der Infinitesimalrechnung und für Ausschliefsung der Teile der höheren Mathematik, die zwar Holzmüller elementar zu behandeln verstände, die aber ihrem Stoff nach nicht zur Schulmathematik gehören.

Digitized by Google

In der Versammlung trat Böttcher (Leipzig) recht entschieden auf Holzmüllers Seite, nur der infinitesimale Gedanke nicht die Schreibweise dürfe Aufnahme finden; Pietzker lehnte es ab, das Buch als Vereinsaufgabe anzusehen, befand sich aber vielfach in Übereinstimmung mit Holzmüller; Bode verlangte Aufnahme der Infinitesimalrechnung in das Buch, aber nicht in die Oberrealschule, Kaiser und Klein waren gerade für letzteres. Wenn auch kein Beschluſs gefaſst wurde, so war doch ein gewisses Ergebnis zu verzeichnen. Anerkannt wurde Holzmüllers Anregung und seine geniale Behandlung höherer Probleme mit Hilfe der Elementarmathematik, wenn auch letzteres nach Schottens Vorschlag von dem Lehrerlehrbuch (Böttcher) auszuschlieſsen, Infinitesimalrechnung aber aufzunehmen sei. Unentschieden blieb die Form: ein Handbuch (Schotten), ein Lexikon (Pietzker) ein mehrbändiges Werk (Klein). Wer soll es verfassen? Ein einzelner, mehrere unter einem Dirigierenden, eine Kommission? Es wird gut sein, wenn die Frage noch etwas in Zeitschriften und Vereinsversammlungen durchlüftet wird. Verfrühte Ausführung könnte leicht schaden. In der Sammlung Schubert entsprechen viele Bände entschieden dem Gedanken, einige sind leider weit über die Elemente hinausgeraten.

Inzwischen ist eine *Encyklopädie der Elementar-Mathematik* von H. Weber und J. Wellstein von der Verlagshandlung B. G. Teubner in Aussicht gestellt. Die groſse *Encyklopädie der mathematischen Wissenschaften* von H. Burkhardt und W. Franz Meyer ist nicht so gleichmäſsig erschienen, wie wünschenswert wäre. Der erste Band, Arithmetik und Algebra, ist bis Heft 7 gediehen, vom zweiten Band, Analysis, sind Heft 1 bis 4 des ersten Teiles und Heft 1 des zweiten Teiles ausgegeben, vom dritten Band sind mir nur je ein Heft von Teil 2 und Teil 3 zu Gesicht gekommen.

Von H. Thiemes schönem *Leitfaden der Mathematik* (vgl. Jb. XVI, 23) ist nun auch die Ausgabe *für Realanstalten* erschienen, deren 2. Teil etwa doppelt so stark ist als die Ausgabe für Gymnasien. Der Löwenanteil ist dabei auf die darstellende Geometrie mit über 30 Seiten gefallen; da bis zu den Durchdringungen von Körpern gegangen ist, dürfte dieser Abschnitt trotzdem zu den konzentriertesten des Buches zu zählen sein. Im ersten Teil sind für Realanstalten der Abschnitt „Rechnende Geometrie“ sowie die Elemente der Trigonometrie und Stereometrie hinzugekommen. Zur „Grundlegung der Goniometrie“ hätte ich die Funktionen überstumpfer und negativer Winkel nicht gerechnet. Im 2. Teil ist die „neuere Geometrie“ stärker berücksichtigt. Der Abschnitt über Polaren, Chordalen, Ähnlichkeitspunkte ist kurz, klar und inhaltreich. In der sphärischen Trigonometrie wird so viel Überflüssiges geboten, daſs man auf den Gedanken kommt, der sonst praktisch so erfahrene Verfasser habe durch Zufall dies Kapitel nicht an einer Oberrealschule unterrichtet. Dafür tröstet dann die vortreffliche Stereometrie, die sehr verständig nicht weiter ausgedehnt ist als in dem

Digitized by Google

Gymnasialbuch. Ebenso wohl gelungen ist die elementare Geometrie der Kegelschnitte. In der analytischen Geometrie hätte ich auf schiefwinklige und Polarkoordinaten verzichtet, die Quadraturen sind mit Recht hinzugefügt, ebenso die Abschnitte über die allgemeine Gleichung 2. Grades und Pol und Polare. In der Arithmetik vermisse ich die arithmetischen Reihen höherer Ordnung, in der Wahrscheinlichkeitsrechnung die Versicherungstechnik. Sehr elegant ist der Beweis des binomischen Lehrsatzes mit negativen und gebrochenen Exponenten, die Reihenlehre ist zweckmäfsig nicht zu weit ausgedehnt, kurz und präzis die Lehre von den extremen Werten. Bei den kubischen Gleichungen halte ich es nicht für glücklich, für den casus irreducibilis eine neue Normalform anzunehmen. Für die Lösung numerischer Gleichungen mit ganzzahligen Wurzeln ist ein gutes Schema geliefert, das rasch zum Ziel führt. Wenn ich danach im ganzen die Gymnasialausgabe für gelungener halte, so ist doch auch die Realausgabe eine wertvolle Bereicherung der Schulbuchliteratur. Über die erstere fällt M. Nath in der ZG. ein recht günstiges Urteil.

Heinrich Müller (Charlottenburg) hat in der 2. Aufl. seiner *Mathematik auf den Gymnasien* (Ausg. A) entsprechend den Lehrplänen von 1901 die trigonometrische und stereometrische Einleitung aus der Unterstufe in die Oberstufe herübergenommen, er hat ein neues Kapitel über die Verbindung der Arithmetik mit der Geometrie, die Grundzüge der Wahrscheinlichkeitsrechnung und eine Erweiterung des Kapitels über gröfste und kleinste Werte hinzugefügt. Die Darstellung ist, wo ich sie von neuem geprüpft (vgl. Jb. XIV, 26) wohl gelungen, vielfach musterhaft, neuere gute Methoden z. B. bei den kubischen Gleichungen sind verzeichnet.

Die Ausgabe B desselben Unterrichtswerkes ist für Realanstalten bestimmt. Bei der 2. Auflage der Oberstufe hat A. Hupe die Bearbeitung der Darstellenden Geometrie übernommen. Da aufserdem die Kegelschnittslehre doppelt, nämlich synthetisch und analytisch, behandelt worden ist, so war es zweckmäfsig, die Oberstufe in zwei Abteilungen zu zerlegen, deren zweite die eben genannten Kapitel enthält. Das so vorliegende Lehrbuch ist ungemein reichhaltig — das einzige, was ich nicht darin gefunden habe, sind Determinanten und Versicherungstechnik — die Darstellung ist klar und gründlich, die Aufgaben sind zahlreich — fürs rein Rechnerische dient die Sammlung von Müller und Kutnewsky — sodafs ein Lehrer, der auswählen kann und will, in ihm ein brauchbares Hilfsmittel für den Unterricht finden wird.

Die 3. Auflage des 1. Teiles von H. Borks *Mathematischen Hauptsätzen für Gymnasien* ist von dem zum Neuherausgeber ausersehenen Dir. M. Nath zunächst nur um einen Anhang bereichert, welcher eine ziemlich ausführliche Anleitung zur Lösung von planimetrischen Konstruktionsaufgaben, eine kurze gute Darstellung der Konstruktion algebraischer

Digitized by Google

Ausdrücke, ein Kapitel über Wahrscheinlichkeitsrechnung, und eine allerdings sehr skizzenhafte Anleitung zum Zeichnen räumlicher Gebilde enthält. Auf 7 Seiten wird Central- und Parallelperspektive, Axonometrie und Darstellende Geometrie an Beispielen vorgeführt. Dadurch bekommt der Gymnasiast allerdings von jeder Darstellungsart eine Ahnung, ohne überbürdet zu werden, aber vielleicht wäre eine etwas ausführlichere Einführung in eine Methode, etwa Axonometrie nach Holzmüller mit $^1/_3$ und 30^0, für die Zwecke praktischer Zeichnung stereometrischer Figuren erwünschter gewesen.

Fr. Busslers *Elemente der Mathematik* sind in 5. Auflage den Lehrplänen von 1901 angepafst. Das Buch ist gut (vgl. Jb. VIII, 28; XII, 17; XVI, 26). Die Benutzung deutscher Lettern ist ein entschiedener Fortschritt. Mit der Ausscheidung entbehrlichen Lehrstoffs ist ein kleiner Anfang gemacht. Sollte es nicht wirklich wesentlich zur Verbesserung des math. Unterrichts beitragen, wenn so erfahrene Lehrer, wie der Verfasser, einmal in ihrem Lehrbuch blofs das stehen liefsen, was sie selbst in einer guten Klasse durchnehmen? Gar zu viele Lehrbücher gerade für Gymnasien geben ein ganz falsches Bild des Erreichbaren. Sie sollen doch nicht Nachschlagewerke sein.

Neben den in 16 bezw. 10 Auflagen erschienenen bewährten *Leitfäden der Elementar-Mathematik* von Lieber und v. Lühmann, neu bearbeitet von C. Müsebeck, verdient die Sonderausgabe für die Unter-Sekunda der Realanstalten besondere Erwähnung. Sie enthält aufser der Trigonometrie und Stereometrie die Elemente der Projektionslehre und Kartographie. Ob letztere in Unter-Sekunda durchgenommen werden können, ist mir zweifelhaft, das Wissen über dieselben erscheint mir aber weniger wichtig als ein, wenn auch nur dürftiges Können. Die Leitfäden sind von dem Neubearbeiter den neuen Lehrplänen angepafst, die Figuren sind in den Text aufgenommen.

B. Biels *Mathematische Aufgaben*, von denen die für die Unterstufe der Realanstalten bestimmte Ausgabe vorlag, sind als Ergänzung zu Thiemes Leitfaden bestimmt, können aber auch ohne diesen benutzt werden. Sie enthalten aus der Geometrie, abgesehen von einem 2 Seiten langen Abschnitt „Algebraische Lösung geometrischer Aufgaben“ nur Berechnungsaufgaben, wenn auch die Konstruktion häufig nützlich, ja für das Verständnis nötig sein wird. Da das ganze Buch nur 200 Seiten enthält, von denen etwa 110 auf Textaufgaben, 30 auf Erläuterung der Theorie entfallen, so bleiben für die nackten arithmetischen und algebraischen Übungen nur 60 Seiten. Der Verfasser hat sich verständig auf typische Beispiele beschränkt. Unbedingtes Lob verdienen die Gleichungen. Hier versteht er die Algebra gründlich zuerst für den Rechenunterricht auszunutzen: Prozentrechnung, Mischungsrechnung werden so geübt, dafs ein besonderer Rechenunterricht in den Tertien entbehrlich ist. Die

Digitized by Google

physikalischen Aufgaben beschränken sich nicht nur auf die Mechanik, manche wird an der Stelle, wo sie zuerst auftritt, zu schwer erscheinen, wenn auch kurze Erläuterungen beigefügt sind. Sehr reichhaltig sind für die verschiedenen Gleichungen, von den einfachen linearen bis zu den zweifachen quadratischen, geometrische Aufgaben gegeben, wofür Harmuths Textaufgaben nach der Vorrede manche Vorlage geliefert haben. Die Aufgaben aus der Stereometrie und Trigonometrie sind meist ebenfalls so gewählt, dafs ein Gewinn für räumliche Anschauung oder praktische Gebiete — z. B. Geographie — mitabfällt. Nur die Goniometrie scheint mir stärker herangezogen als nötig ist, und ebenso sind in der Trigonometrie einige entbehrliche Formeln mitgeteilt. Noch weniger kann ich Bedenken gegen mehrere Abschnitte der Arithmetik unterdrücken. Dafs man den sprachlichen Ausdruck opfert, um recht verständlich zu sein, ist ja im Unterricht zeitweise kaum zu umgehen. Ich glaube aber, die Neigung hierzu ist bei Lehrern und Schülern schon grofs genug, um nicht noch künstlich durch die Aufgabensammlung verstärkt zu werden. Ebenso ist Kürze der Regeln ein erstrebenswertes Ziel, aber der Verfasser ist m. E. darin zu weit gegangen, wenn er z. B. schreibt „Produkt oder Quotient potenziert: Durchpotenzieren". An Einzelheiten möchte ich die nicht genügende Berücksichtigung der Zweideutigkeit der geraden Wurzeln, sowie die Fortlassung der Klammern bei den Aufgaben für Partialdivision für angreifbar erklären. Nachdem Teilen und Messen so fein unterschieden sind, warum pflückt der Verfasser nun nicht die Frucht für Radizieren und Logarithmieren? Im ganzen sind das aber Kleinigkeiten, die den Wert des Buches als Aufgabensammlung nicht verringern und denen eine so grofse Zahl Vorzüge entgegen stehen, dafs die Einführung dem gröfseren Teil der vorhandenen Bücher gegenüber einen Fortschritt bedeuten würde.

A. Schülkes *Aufgabensammlung aus der Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie* für die Klassen U II—O I enthält ein ungemein vielseitiges und reichhaltiges Material für Berechnungen und mit diesen in Zusammenhang stehende Zeichnungen. Eine Reihe von Eigentümlichkeiten, die fast ausnahmslos als Vorzüge zu bezeichnen sind, rechtfertigen das Erscheinen des Buches neben den zahlreichen ganz oder teilweise dieselben Gebiete behandelnden. Der Verf. ist als der energischste Vorkämpfer für vierstellige Logarithmen und Dezimalteilung des Grades bekannt. Das vorliegende Buch zeigt den Gewinn, den die Schule aus der Fortlassung überflüssiger Schwierigkeiten ziehen kann: die Verwendung der ersparten Zeit auf nützliche praktische Aufgaben. Dafs der Verf. in ehrlicher Begeisterung verschiedentlich über das Ziel dessen, was selbst ein tüchtiger Lehrer in kleinen intelligenten Klassen leisten kann, hinausgeschossen hat, soll nicht geleugnet werden. Was er aber bringt, ist durchaus wertvoll, auch wenn es etwas seitab zu liegen scheint, wie die mit sichtlicher Vorliebe behandelten Dach- und Brückenkonstruk-

Digitized by Google

tionen. Die Rechnung ist ja hierbei und an vielen Stellen, z. B. der Astronomie, der Stereometrie und der analytischen Geometrie, verhältnismäfsig das einfachste. Manche Gebiete hat der Verf. in diesem Buch geradezu erst der Schule erschlossen. Wie viele den überkommenen Lehrstoff verdrängen werden, mufs erst die Erfahrung zeigen. Vorläufig hat auch der Verf. noch von dem Herkömmlichen so viel Stoff geboten, dafs das Neue nur zum kleinen Teil herangezogen werden kann, wenn der Lehrer nicht an dem Alten tüchtige Abstriche macht. Eben diese Rücksicht auf den üblichen Lehrgang erleichtert aber die Einführung des Buches, die im Interesse des mathematischen Unterrichts warm befürwortet werden kann.

In der *Aufgabensammlung* von H. Müller und M. Kutnewsky ist ein gewaltiges Material geboten. Von der Ausgabe B für Realanstalten ist die erste Abteilung bereits in 2. Auflage erschienen (mit der Jahreszahl 1903). Die zweite Abteilung wird bei einer neuen Auflage wohl auch allgemeine Gleichungen zweiten Grades bieten müssen, um denselben Lehrstoff darzustellen wie das Lehrbuch und doch auch ohne dasselbe benutzbar zu sein. Wer sich durch überreich gebotenen Stoff nicht bedrückt fühlt, wird in dem Buch ein brauchbares Hilfsmittel sehen.

E. Huebners *Auswahl mathematischer Aufgaben für Prima* enthält 127 meist originelle und zum grofsen Teil interessante Aufgaben mit Resultat und oft mit dem Weg der Lösung. Sie ist als Programmabhandlung (No. 9 Kneiphöfisches Gymnasium Königsberg) leicht zugänglich und sei den Mathematikern der Oberklassen empfohlen.

Eine gute Übersicht über *Lehrmittel für Mathematik* gibt H. Dreſsler in HZ. Von älteren Sachen werden H. Schottens zerlegbare Modelle für die Körperlehre, die verschiedenen Rechenmaschinen (Preise 400 bis 1000 Mark), die Rechentafeln — Blater in Wien stellt die Napierschen her —, die Rechenscheiben, Rechenschieber erwähnt. Neu sind der Ostermannsche Blitzrechenapparat und die von R. Proell in Dresden hergestellte Rechentafel.

2. Rechenbücher.

B. Hartmann ist durch seine Rechenbücher und methodischen Schriften (vgl. Jb. III B, 235; VI, 12; IX, 10) so vorteilhaft bekannt, dafs man auch von seinem *Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen* einen Gewinn für die Unterrichtspraxis auf jeder Schule erwarten konnte. Sein besonderes Gebiet sind die Sachrechenaufgaben und bei diesen wieder hat er den Gedanken praktisch verwirklicht, stets gröfsere Gruppen von Aufgaben hintereinander einem Sachgebiet zu entnehmen, so dafs der Lernende in diesem nebenbei heimisch wird. Am reinsten ausgeprägt findet sich seine Methode deshalb in der 9. Stufe des vorliegenden Unterrichtswerkes: Haus- und volkswirtschaftliches Rechnen,

Digitized by Google

weil er hier die Kenntnis des gesamten Rechenpensums voraussetzt. Einem nicht ganz unverbürgten Gerücht zufolge soll an einigen höheren Mädchenschulen der Rechenunterricht in der obersten Klasse von den Schülerinnen nicht zu den interessantesten Fächern gerechnet werden. Statt nun dort in den geheimnisvollen Unterschied des Prozents auf 100 von dem in 100 einzuführen, möchte ich empfehlen, einmal nach B. Hartmann die folgenden Kapitel durchrechnen zu lassen: Wie man ein Haus baut, wie man sich im Hause einrichtet, wie man seine Ausgaben regelt oder gar ein wenig Küchenchemie zu treiben. Auch die Kosten eines Billets von Berlin nach Hamburg, oder einer Postanweisung über 720 Mark nach Österreich, oder die Angaben des Geldwerts im Jahre 1550 auf Grund der Lebensmittelpreise sind darum so zweckmäfsig, weil sie nicht, wie hier, bunt aufeinander folgen, sondern jede in einem kleinen nützlichen Kapitel praktischer Belehrung stehen. In jedem versteht aber B. Hartmann weise Mafs zu halten und das ist vielleicht das Hauptkunststück.

Fr. Bachmann und R. Kanning behandeln in dem 6. Heft (9. und 10. Schuljahr) ihres *Rechenbuches für höhere Mädchenschulen* den Staatshaushalt, Zinseszinsen, Versicherungswesen und Aufgaben aus der Physik. Letztere gefallen mir sehr gut; sie setzen einen tüchtigen physikalischen Unterricht voraus und ergänzen ihn in glücklicher Weise. Der erste Abschnitt ist eine recht gründliche Einführung in die Volkswirtschaftslehre, nur scheint sie mir stellenweise zu sehr ins einzelne zu gehen. Oder ist es nötig, dafs die Frau später über die verschiedenen Formen der Branntweinsteuer, ob Maischbottich- oder Material-Steuer oder Verbrauchsabgabe orientiert ist? Der Mann weifs es vermutlich in 99 Fällen nicht und der hundertste hat es nicht auf der Schule gelernt. Dafs auf den höheren Knabenschulen in der Beziehung viel zu wenig getan wird, ist unzweifelhaft, aber die Verfasser scheinen mir in den entgegengesetzten Fehler verfallen zu sein. Auch in Bezug auf Kranken-, Unfall- und Invaliditäts-Versicherung müssen sie andere Erfahrungen gemacht haben, als gemeinhin Stimmen von Knabenschulen behaupten, nämlich dafs diese Kapitel recht langweilig sind. Dagegen überrascht nun, dafs bei der Zinseszinsrechnung das Niveau des Buches plötzlich so tief geschraubt wird. Hier kann man doch ohne Schwierigkeit die Formel für Zinseszinsen und für Renten ableiten und gewinnt dann gleich einen Anhalt für die Versicherungsrechnung. So wird die ausführlich gebotene Sterblichkeitstafel kaum benutzt und die Kolonne „mittlere Lebensdauer“ führt leicht zu ganz irrigen Schlüssen. Meiner allerdings Jahre zurückliegenden Erfahrung nach kann man jungen Mädchen mathematisch sehr viel mehr, volkswirtschaftlich vielleicht etwas weniger zumuten.

F. Dicknethers *Lehrbuch der Arithmetik nebst Übungsaufgaben* ist eine erfreuliche Erscheinung und das will bei der Unzahl vorhandener Rechenbücher viel sagen. Besonders würde ich es für Gymnasien empfehlen, für Realschulen ist es nicht bestimmt. Aber gerade diese ver-

Digitized by Google

ständige Beschränkung bewirkt, dafs ein mustergültiges Buch geschaffen ist. Für eine 2. Auflage möchte ich dem Verf. folgende Bedenken zu erwägen geben. Bei der Multiplikation habe ich es praktisch gefunden, mit der ersten Ziffer des Multiplikators zu beginnen und dann weiterhin nach rechts auszurücken. Mehrere Methoden zu bieten, vermindert die mechanische Fertigkeit und Sicherheit in einer. Bei der Division mufs der Quotient natürlich auch als unbekannter Faktor definiert werden, aber das Teilen, d. h. Zerlegen in gleiche Summanden und Angabe der Gröfse eines Summanden, und das Messen, d. h. das wiederholte Subtrahieren des Mafses und Angabe der Anzahl der Subtraktionen, mufs auf einer höheren Schule geübt werden, damit der Schüler später das Radizieren, d. h. Zerlegen in gleiche Faktoren und Angabe der Gröfse eines Faktors, und das Logarithmieren, d. h. das wiederholte Dividieren durch die Basis und Angabe der Anzahl der Divisionen, scharf auffafst. Dafs der Datumstreit unerörtert bleibt, ist gut; ich stelle mich auf den Standpunkt des Verf., dafs im Jahre 1 nach Christi Geburt 0 Jahre verflossen sind. Aber bei Berechnung des Alters halte ich es für Schaffung einer überflüssigen Fehlerquelle, wenn man mit verflossener Zeit statt direkt mit dem Datum rechnet. Die Zeichnung des cbdm mufs nach Malerperspektive geschehen, d. h. die hinteren Kanten müssen kürzer als die vorderen sein. Unbeabsichtigter Weise liefert das gegebene Bild ein schönes Beispiel für die optische Täuschung, dafs parallele Gerade, die auf den Beschauer zulaufen, zu divergieren scheinen, wenn man eine gröfsere Anzahl Querlinien einschaltet. Die gemeinen Brüche würde ich lieber am geteilten Kreis als an der geteilten Strecke erläutern. Der Schüler fafst den Kreis als ein Ganzes, die geteilte Strecke von Natur eher als eine Mehrheit auf. Das Neue und Gute in dem Buch zu erwähnen, würde den zehnfachen Raum beanspruchen; darum genüge es, zu sagen, dafs mir ein besseres Rechenbuch für Gymnasien nicht bekannt ist und wenige ebenso gute.

In der 6. Auflage ist Westrick und Heines *Rechenbuch für Realschulen*, das schon vorher die Ausbildung sowohl der Rechenfertigkeit als der mathematisch korrekten Auffassung und Ausdrucksweise zu fördern in hohem Mafse geeignet war, noch in manchen Punkten verbessert und um eine Reihe zweckmäfsiger Aufgaben, die durch Sterne gekennzeichnet sind, vermehrt worden. An Einzelheiten sei auf die eingehende Berücksichtigung der Buchruckerschen Arbeiten, auf die gute Fassung der Rechnungsregel für österreichische Subtraktion, auf die praktische Erläuterung des Bruches an der Uhr hingewiesen. Als kleine Verbesserung möchte ich noch empfehlen, bei der Multiplikation die letzte Ziffer des Teilprodukts unter die gerade in Tätigkeit tretende Ziffer des Multiplikators zu setzen. Das Ausrücken nach rechts soll, die Bestimmung des Kommas nach dem Stellen 1×1 kann beibehalten werden, obwohl ich letzteres nicht fordern würde. Bei der Zeitrechnung ist es einfacher, mit

Digitized by Google

den Daten direkt als mit den verflossenen Zeiten zu rechnen. Das sind aber Kleinigkeiten. Ein mathematisch gut geschulter Lehrer, und das kann auch ein seminaristisch gebildeter sein, wird an der Benutzung des Buches seine Freude haben.

Das ebenfalls sehr brauchbare *Rechenbuch* von Chr. Schmehl (vgl. Jb. IV, 10; X, 10) ist in 4. unveränderter Auflage erschienen. H. Vollprecht, *Das Rechnen, eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik,* ist als mehr methodisch oben behandelt, werde hier aber noch einmal empfohlen.

Dem *Rechenbuch* von Féaux, in neueren Auflagen von Fr. Busch herausgegeben, ist ein Anhang zur Einführung in die Geometrie beigegeben. Wenn der Verf. dem jungen Lehrer eine Anleitung geben wollte, so hätte er eine bessere schreiben sollen. Schon vorher, in der Flächen- und Körperrechnung, verletzt einen mathematisch gebildeten Lehrer die einfache Mitteilung der Flächen- und Inhaltsformel ohne den leisesten Versuch einer Ableitung. Das ist schon für eine mehrklassige Volksschule ein zu niedriger Standpunkt. Noch weniger gefallen mir die „Vorübungen in Gebrauch von Lineal und Zirkel". Da soll sich der Schüler „vorstellen", dafs der eine Schenkel eines Winkels gedreht wird, er soll sich den Kreis in 360 Grade „geteilt denken". Nein! Er soll vor allem handeln, zeichnen und sehen. Er soll einen Schenkel seines Zirkels festhalten, den andern drehen; er soll den Kreis wirklich in 360 Grade teilen. Dem Verf. empfehle ich das Studium von M. Schusters geometrischen Aufgaben als eines von den zahlreichen Büchern, die ihn auf bessere pädagogische Bahnen leiten können, oder noch einfacher: er übernehme einmal den Unterricht in IV, dann wird er merken, dafs es so, wie er es beschrieben, nicht geht.

Als *Lehrbuch der Arithmetik* bezeichnet Th. Heller nach bayerischem Sprachgebrauch sein Rechenbuch, das Regeln und Aufgaben hintereinander enthält. Das Buch bietet eine gute Vorbereitung auf den späteren Unterricht in der allgemeinen Arithmetik und manche zweckmäfsige Neuerung, z. B. die bildliche Darstellung der Division eines Bruches durch eine ganze Zahl. Bei der abgekürzten Multiplikation den Multiplikator umgekehrt unter den Multiplikandus zu schreiben, scheint mir nicht nur überflüssig, sondern schädlich. Zur Bestimmung des Stellenwertes gibt es weit bessere mechanische und judiziöse Mittel, die keine neuen Fehlerquellen schaffen. Recht gelungen ist die Darstellung der Mafs- und Gewichts-Zahlen. Das Buch mufs als brauchbar bezeichnet werden.

Zu den Rechenbüchern gehört auch das *Lehrbuch der Arithmetik* von Steck und Bielmayer, in 12. Auflage von W. Pözl herausgegeben. Zweckmäfsiger Weise ist von dem in den früheren Auflagen befolgten Verfahren, die Aufgaben zuerst in Buchstaben und dann in Zahlen lösen zu lassen, abgegangen, dagegen mit Recht x für die unbekannte Gröfse beibehalten worden. Die Erklärungen sind kurz und klar, die Aufgaben ver-

Digitized by Google

ständig ausgewählt und gut angeordnet. Bei der Anleitung zur Körperberechnung empfiehlt sich, eine Zeichnung zu bieten; denn nicht jeder Lehrer ist vorsichtig genug, die Kiste wirklich aus Kubikcentimetern oder Tillichschen Klötzen aufzubauen. Die Rechenschemata, in Bayern wohl allgemein bekannt, werden manchem Norddeutschen Neues bieten.

Der 2. Teil von R. Justs *Kaufmännisches Rechnen* in der Sammlung Göschen enthält die Zins-, Diskont- und Kontokorrentrechnung. Im ersten und zweiten Teil sind die verschiedenen Arten der Lösung gegeben, so dafs jeder, der ein Verfahren einmal kennen gelernt, es hier leicht wiederfindet und seine Erinnerung danach rektifizieren kann. Der Lehrer hat Gelegenheit, aus den verschiedenen gebotenen Methoden die ihm geeignet erscheinende auszusuchen. Für den speziell kaufmännischen Gebrauch sind genaue Anweisung der Berechnungen, z. B. des Diskonts bei der deutschen Reichsbank und an ausländischen Handelsplätzen gegeben. Trotz des kleinen Formats sind selbst die Kontokorrentschemata klar und übersichtlich geworden, so dafs das Büchlein Freunde finden wird. Der erste Teil ist von F. Bergmann in der ZR. günstig beurteilt worden. Ebenderselbe empfiehlt die Aufgabensammlung von R. Schiller.

3. Lehrbücher und Aufgabensammlungen für allgemeine Arithmetik, Algebra und Analysis.

F. Hočevars *Lehrbuch der Arithmetik und Algebra* nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben ist für Obergymnasien bestimmt und enthält demnach in der für Österreich vorgeschriebenen Weise — das Buch ist approbiert — die gesamte Arithmetik und Algebra, nur sind die Übungsbeispiele für die elementaren Teile der Arithmetik auf wenige typische beschränkt. Die Theorie ist in voller wissenschaftlicher Strenge, aber in einer dem Standpunkt des Schülers angepafsten Ausführlichkeit gegeben. Ich meine die Definition der Mathematik als Gröfsenlehre ist zu weit, sie hat es nur mit Zahlen, Figuren und Raumformen und deren Beziehungen untereinander zu tun. Sobald man weitere Gröfsen, wie die Zeit, Kräfte und Massen, hinzunimmt, geht man in das Gebiet der Mechanik über und in einem Elementarbuch würde ich diese lieber der Physik als der Mathematik zuteilen. Der Aufbau der Arithmetik erfolgt lichtvoll nach dem Permanenzgesetz. Die spezielle Zahlenlehre wird gründlicher behandelt, als man es sonst auf der Oberstufe zu tun pflegt. Die irrationalen Zahlen werden ohne unnütze Spitzfindigkeiten aber mit hinreichender Schärfe in Betracht gezogen und z. B. bewiesen, dafs die Wurzeln in ihrer Darstellung als Dezimalbrüche unendlich und unperiodisch sind; auch wird der häufig gemachte Fehler, die Logarithmen einzuführen, ehe man nachgewiesen, dafs irrationale Exponenten zulässig sind, vermieden. Für einen Satz ist in der Regel nur eine Ableitung gegeben, vielleicht wird an einigen Stellen

Digitized by Google

dieser oder jener eine kürzere oder elegantere wünschen, aber die gebotene ist stets schulmännisch brauchbar und wissenschaftlich einwandsfrei. Die arithmetisch-geometrischen Reihen könnten wohl fortbleiben, die Ableitung der Reihen der Quadrat- und Kubikzahlen lassen sich aus praktischen Gründen rechtfertigen. Die Kombinatorik ist ausführlicher behandelt, als man in norddeutschen Gymnasien gewohnt ist. Der Verf. hat sich an die Instruktionen gehalten, sonst hätte er vielleicht einen anderen Beweis für den binomischen Lehrsatz geboten. Die Aufgaben sind nicht nur zur mechanischen Einübung der gegebenen Regeln bestimmt, sondern sie bieten auch zweckmäfsige Erweiterungen, so findet sich z. B. unter ihnen der hübsche nicht häufig angeführte Satz $\binom{n}{0} + \binom{n}{1} + \binom{n}{2} + \ldots + \binom{n}{n} = 2^n$. Das Buch ist ein wertvolles Lehrmitttel.

Von Hallersteins *Lehrbuch der Elementarmathematik* ist nun auch der arithmetische Teil durch B. Hülsen auf den Standpunkt des Realgymnasiums erweitert. Die hinzugefügten Teile sind ebenso gut gelungen wie die Umarbeitung des alt erprobten Lehrbuches. Die Aufgaben über Maxima und Minima werden tatsächlich durch Differentialrechnung gelöst, aber der Verf. setzt vorsichtig $\mathrm{tg}\,\alpha$ statt $dy : dx$. Die zweite Ableitung nennt er schon mutig, allerdings erst im Anhang, $f''(x)$. Allmählich werden die Schulmathematiker ja wohl dahinter kommen, dafs die Reihenlehre entweder aus dem Pensum zu streichen oder mit Hilfe der Differentialrechnung zu behandeln ist. Vom elementaren Standpunkt aus kann man aber die Hülsensche Darstellung als zutreffend bezeichnen; auch die Stoffauswahl ist hier nur zu loben. Es bleibe nicht unerwähnt, dafs die Hallerstein-Hülsensche Arithmetik ein sehr reichhaltiges Aufgabenmaterial enthält. Da dasselbe schon sehr häufig durchgerechnet ist, so haben die mitgeteilten Lösungen eine grofse Zuverlässigkeit, was bei neuen Büchern nicht mit gleicher Sicherheit behauptet werden kann.

In der 4. Auflage der *Hauptsätze der Arithmetik* von Bork und Poske hat der jetzige alleinige Herausgeber Poske den Abschnitt über Logarithmen geändert, insbesondere alle Sätze für die allgemeine Basis g bewiesen. Mir gefiel die alte Methode besser. In einer Anmerkung kommen neben Briggs auch Bürgi und Neper zu vollem Recht. Die Logarithmen negativer Zahlen sollten nach einer früheren Bemerkung unmöglich sein; jetzt heifst es, sie können nicht reell sein. Warum ist $\log(-2)$ zur Basis 4 nicht 1/2? 4 hoch 1/2 ist doch auch gleich -2. Will man die log. negativer Zahlen ausschliefsen, und das ist der Zweideutigkeit wegen auf der Unterstufe sicher nötig, so beschränke man die Definition auf positive oder besser absolute Zahlen, sonst taucht der alte Streit des 17. Jahrhunderts wieder auf. Das Buch ist gut (vgl. Jb. II B, 155; VII, 20).

Digitized by Google

Von der Neubearbeitung von E. Bardeys *Aufgabensammlung* von F. Pietzker und O. Presler ist bereits eine 2. Auflage nötig geworden. Änderungen sind zum Teil durch die neuen Lehrpläne notwendig geworden, wie die schärfere Fassung der Einleitungen zu den Abschnitten über negative, gebrochene, irrationale und imaginäre Zahlen — das Wort „Gröfse" scheint mir hier unzweckmäfsig. Aufgaben über Lebensversicherungen sind unter die Rentenrechnung eingereiht. Eine Reihe wichtiger Eigenschaften der Binomialkoeffizienten sind in dem Abschnitt über arithmetische Reihen abgeleitet. Eine dankenswerte Neuerung ist die Beigabe von Figuren zur graphischen Darstellung von Funktionen (vgl. Jb. XV, 32). Von der unveränderten Bardeyschen *Methodisch geordneten Aufgabensammlung* ist die 26. Auflage, von den *Arithmetischen Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik* die 12. erschienen.

F. Pietzkers Neubearbeitung von E. Bardeys *Algebraischen Gleichungen* (vgl. Jb. VIII, 35) mufs der Berichterstatter von seinem Standpunkt aus als ein gefährliches Buch bezeichnen, weil die Benutzung desselben unwillkürlich dazu verführen wird, das Gebiet der quadratischen Gleichungen auf der Schule in einer Ausführlichkeit zu betreiben, die wichtigere Zweige der Mathematik einschränkt. Wer auf anderem pädagogischen Standpunkt steht, wird in dem Buch, besonders nach der gründlichen und erfolgreichen Durcharbeitung von F. Pietzker, ein hervorragendes Hilfsmittel für den Lehrer sehen, sich über quadratische Gleichungen einschliefslich der auf solche reduzierbaren höheren vielseitig zu orientieren.

K. Schwerings *Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik* (vgl. Jb. XI, 14) ist in 2. Auflage nur um einige Aufgaben über Proportionen und eine Bemerkung über Teilen und Messen vermehrt. Das eigenartig gute Buch scheint die verdiente Verbreitung nicht so rasch gefunden zu haben, wie der Berichterstatter hoffte. Ein günstiges Urteil fällte Wallentin in der ZöG. über das Buch.

Bei F. Hofmanns *Sammlung von Aufgaben aus der Arithmethik und Algebra* verzweifelt offenbar auch die Verlagsbuchhandlung, ein den heutigen Anforderungen entsprechendes Werk aus dem gänzlich veralteten Buch herzustellen; denn die 10. Auflage erscheint „unverändert" und schon die 3., welche dem Berichterstatter als Schüler eine Zeit lang die Mathematik verleidete, sah fast gerade so aus.

In der ZR. gibt H. Kleinpeter eine höchst interessante Schilderung *Amerikanischer Lehrbücher der Elementar-Mathematik.* Speers Arithmetik, die besonders gelobt wird, ist nach den gebotenen Proben unzweifelhaft ein höchst originelles Werk. Trotz Kleinpeters Begeisterung kann ich mich aber den von der Redaktion der ZR. geäufserten Bedenken über die praktische Verwertbarkeit nicht ganz verschliefsen.

Auf die trefflichen *Vierstelligen logarithmisch-trigonometrischen Tafeln* von C. Rohrbach sei bei Gelegenheit ihrer 3. Auflage nochmals aufmerksam gemacht. Das gröfsere Format bietet neben gewissen Unbequemlich-

Digitized by Google

keiten auch manche Vorteile: Die Logarithmen der Zahlen und die Numeri werden ohne Umblättern gefunden, die sechs goniometrischen Funktionen nebst arcus und chorda stehen von Grad zu Grad auf einer Seite, ebenda sind auch noch der Verlauf der Funktionen und die Vorzeichen angegeben. An sonstigen Eigenschaften sind zu erwähnen: Angabe der Logarithmen der vier goniometrischen Funktionen von zehntel zu zehntel Grad in der üblichen Anordnung nebst zwei Hilfstafeln für sin und tg zwischen 0° und 5° bezw. 0° und 8° von hundertstel zu hundertstel Grad bezw. von Minute zu Minute, 7stellige Logarithmen der Zinsfaktoren, 3stellige Logarithmen der Zahlen und der goniometrischen Funktionen auf einer Seite, Fakultäten bis 25! Potenzen von 2 bis 2^{25}, physikalische und astronomische Konstanten.

Unter den 5stelligen Tafeln erwecken die Hegerschen wegen der *Hilfstabellen* zur Lösung kubischer Gleichungen noch mehrfach in Besprechungen Interesse. F. Bergmann geht in der ZR. näher auf dieselben ein, auch der Berichterstatter hat sich von der Brauchbarkeit zur raschen Auffindung irrationaler Wurzeln wiederholt überzeugt. Zumkley macht im Gm. Juling einen Vorwurf daraus, dafs er in seiner Logarithmentafel auch Potenzen und Wurzeln bietet. Ich kann keinen Schaden darin sehen.

Unter dem Titel *Niedere Analysis Teil 1* behandelt H. Schubert die Kombinatorik, die Wahrscheinlichkeitsrechnung, die Kettenbrüche und die diophantischen Gleichungen. Von diesen Kapiteln ist das über Wahrscheinlichkeit auf elementare Fälle beschränkt, hier aber recht vielseitig angefafst worden, so dafs auch Force-majeure-, Ursachen- und Glaubwürdigkeits-Probleme gelöst werden und auf das Gesetz der grofsen Zahlen als Grundlage der Versicherungstechnik hingewiesen wird. Die diophantischen Gleichungen sind bis zu den Fällen dreier Unbekannten und zweier oder einer linearen Gleichung, und einfacher quadratischer Gleichungen, darunter natürlich der Pellschen und der Pythagoreischen behandelt. Überall sind eine hinreichende Zahl nicht zu schwerer und vielfach anregender, ja amüsanter Aufgaben beigefügt. Die Beweise zeichnen sich ebenso durch Kürze wie durch Klarheit aus. Als ein Muster sei auf den für die Anzahl der Kombinationen mit Wiederholungen hingewiesen. Nur kann ich mich trotz der Bequemlichkeit nicht für die gewählte Schreibweise der Binomialkoeffizienten n_3 statt $\binom{n}{3}$ erwärmen. Neben dem binomischen Lehrsatz für ganze positive Exponenten wird der polynomische abgeleitet, der für negative und gebrochene Exponenten bleibt für den 2. Teil. Die arithmetischen Reihen höherer Ordnung werden erledigt. Das Buch ist in hohem Mafse zu empfehlen.

Ein wohlgelungenes Büchlein ist H. Grünbaums *Lehr- und Übungsbuch der Differential-Rechnung*. Der Verf. ist Lehrer an einem Technikum und hat hier durch den Unterricht gelernt, seine nur ganz elementar

Digitized by Google

vorgebildeten Schüler in die Infinitesimalrechnung einzuführen. Als Mathematiker hat er sich aber nicht begnügt, unverstandene Formeln mitzuteilen, sondern Herleitungen gegeben, die sich wissenschaftlich rechtfertigen lassen und doch dem Standpunkt des Schülers entsprechen. Vielleicht noch wertvoller ist die reiche Sammlung von Übungsaufgaben, gerade auch vom leichteren. Der Einführung des Buches wird leider der unverhältnismäfsig hohe Preis im Wege stehen, sonst könnte es für Realanstalten empfohlen werden. Wenn hier einige Verbesserungsvorschläge gemacht werden, so soll nicht der Wert des Buches herabgesetzt, sondern der einer 2. Auflage womöglich erhöht werden. Die Zeichnungen können etwas zahlreicher und müssen deutlicher sein. Die zyklometrischen Funktionen bedürfen dringend einer bildlichen Darstellung und dabei kann das einfache Verfahren, wie man das Bild der inversen Funktion findet (vgl. Referat über Frick), gelehrt werden. Auch würde ich zunächst den binomischen Lehrsatz nur für ganze positive Exponenten als bewiesen annehmen und demnach die Differentiation von $1/x^n$ und $\sqrt[n]{x}$ erst auf die Differentiation eines Produktes folgen lassen. Ist $y = 1/x^n$, so folgt aus $y \cdot x^n = 1$ leicht $y \cdot n \cdot x^{n-1} + x^n y' = 0$ oder $n/x + x^n y' = 0$, d. h. $y' = -n/x^{n+1}$. Aus $y = \sqrt[n]{x}$ ergibt sich durch Differentiation von $y^n = x$ sofort $n y^{n-1} \cdot y' = 1$, $y' = 1/n\, y^{n-1} = 1/n \sqrt[n]{y^{n-1}}$. Geht man wie der Verf. und die meisten Lehrbücher (Dölp-Netto, Frick) von dem Differentialquotient aus, so wird einem nachdenkenden Schüler die „Schreibweise“ $dy = y'dx$ höchst bedenklich vorkommen; er wird glauben, mit Null multipliziert zu haben, da ihm der Unterschied des Unendlichkleinen von Null nicht scharf genug vorgeführt ist (vgl. K. Geifsler). In dem Grünbaumschen Buch vermisse ich von elementaren Anwendungen der Differential-Rechnung die Berechnung des Krümmungsradius, die schon für die Lehre von den Kegelschnitten wünschenswert ist. Vielleicht könnten auch die Anwendungen auf Physik etwas vermehrt und durch einige Zeichnungen erläutert werden. Gut dargestellt sind die Mac-Laurinschen und Taylorschen Reihen, die den Abschlufs bilden.

R. Frickes *Hauptsätze der Differential- und Integralrechnung* sind zwar schon Jb. XV, 34 besprochen, das rasche Erscheinen der erheblich verbesserten 3. Auflage rechtfertigt aber ein näheres Eingehen auf das Buch. Da es aus der Praxis der technischen Hochschulen hervorgegangen ist, wird es dem Lehrer der Prima einer Realanstalt ein guter Wegweiser sein, wie er seine Schüler rasch und doch mit hinreichender mathematischer Strenge zu praktischer Sicherheit im Differenzieren und Integrieren bringt. Sehr charakteristisch sind die komplexen Zahlen von dem Buche ausgeschlossen und in den Anhang verwiesen, während wir Lehrer diese meist nicht früh genug einführen können und infolgedessen uns den weiteren Lehrgang erschweren, während wir unter Beschränkung

Digitized by Google

auf das reelle Gebiet ungleich schneller und sicherer vorgehen könnten. Wenn nun die technische Hochschule für ihre praktischen Zwecke zunächst mit reellen Gröfsen auskommt, so könnten wir das nähere Eingehen auf komplexe Zahlen gewifs eher dem späteren Studium überlassen als die Elemente der Differential- und Integralrechnung, die für die Physik in den Oberklassen ein grofses, man darf wohl sagen unentbehrliches Hilfsmittel sind. Um eine Vorstellung der originellen und leichtfafslichen Darstellung in dem Frickeschen Buch zu geben, sei z. B. hingewiesen auf die frühe Einführung der inversen Funktion durch die Umklappung des geometrischen Bildes der Funktion um die Halbierungslinie des Winkels zwischen der positiven x-Achse und der positiven y-Achse. Dadurch wird die Erklärung der zyklometrischen Funktionen ganz ungemein erleichtert. Eigenartig ist auch die Einführung der Zahl e ohne Benutzung des binomischen Lehrsatzes. Um e zu differenzieren, mufs dann auch ein neues Verfahren eingeschlagen werden. Es gelingt in der Tat mühelos, den Logarithmus allgemein zu differenzieren. Schreibt man zur Abkürzung Differentiale (Fricke vermeidet dies, da ihm schon der Vorwurf nicht genügender Strenge gemacht ist), so erhält man, weil $\log a = n \log a^{\frac{1}{n}}$ ist $d \log x = \log (x+dx) - \log x = \log (1+dx/x) = dx/x \cdot \log(1+dx/x)^{x/dx} = dx/x \cdot \log e$. Setzt man nun in $d \ln y = dy/y$ für y die Funktion e^x, so ergibt sich $dx = de^x/e^x$. Leicht verständlich ist die Einführung der hyperbolischen Funktionen durch die Definitionen $2 \cosh x = e^x + e^{-x}$, $2 \sinh x = e^x - e^{-x}$ und spätere geometrische Erklärung, dafs der cosh die Abscisse, der sinh die Ordinate des doppelten zugehörigen Hyperbelsegments ist, gerade wie sin und cos als Funktionen des doppelten zugehörigen Kreissegments aufgefafst werden können. Natürlich kann das wenig über 200 Seiten starke Buch, das bis zu den Differentialgleichungen höherer Ordnung mit zwei Variabeln führt, nicht noch eine Aufgabensammlung ersetzen, auch ist es nicht für das Selbststudium von Anfängern bestimmt, wohl aber zur Unterstützung und Weiterbildung eines solchen neben dem Unterricht oder neben Vorlesungen. Realprimanern kann es mit Nutzen in die Hand gegeben werden.

Die 2. Auflage von F. Junkers *Integralrechnung* ist gegen die erste insofern verbessert, als die Druckfehler ausgemerzt sind und auch manches andere vorteilhaft geändert ist. Dagegen müssen die früheren Bedenken sachlicher Natur (vgl. Jb. XIV, 39) aufrecht erhalten werden. Dafs sie den Wert des Buches nicht wesentlich beeinträchtigen, ist schon damals ausgesprochen. Vortrefflich gelungen sind demselben Verf. zwei kleine weitere Bände der Sammlung Göschen *Repetitorium und Aufgabensammlung zur Differentialrechnung bezw. Integralrechnung.* Dieselben seien zur Benutzung in Oberprima der Realanstalten empfohlen: sie bieten ausreichendes Aufgabenmaterial für die Theorie und für die Anwendung auf Geometrie.

Digitized by Google

Wer die Zahlentheorie für langweilig hält — und es soll unter den Mathematikern neben begeisterten Verehrern dieses Kapitels auch recht unfreundliche Beurteiler geben —, dem sei ein Versuch mit G. Wertheims *Anfangsgründen der Zahlenlehre* empfohlen, leider das letzte Werk des Verf., der sein Wissen in so ungewöhnlich klarer und anziehender Weise mitzuteilen verstand. Man begegnet öfter der Ansicht, dafs die Zahlentheorie ein ganz abgesondertes Kapitel sei und dafs insbesondere die Schulmathematik so gut wie keine Berührungspunkte mit derselben habe. Da im Staatsexamen selten in Zahlentheorie geprüft wird, so begnügen sich die meisten mit einem minimalen Besitzstand zahlentheoretischer Kenntnisse. Wer nun vorurteilsfrei das Wertheimsche Buch in die Hand nimmt, wird überrascht sein, für wie zahlreiche Fragen nach dem Warum in der Schulmathematik die Zahlentheorie die sichere und allgemeine Antwort gibt. Allerdings liegen diese Fragen fast nur im Pensum der Prima und der Quinta. Warum liefert der Nenner 7 eine 6ziffrige Periode, die für alle verschiedenen Zähler mit einer Verschiebung dieselbe bleibt, warum ist die Periode für den Nenner 13 nicht 12stellig? Gelegentlich tritt auch an anderer Stelle eine zahlentheoretische Frage auf, z. B. bei Pythagoreischen und Heronischen Dreiecken. Warum kann man jede Quadratwurzel aus einer ganzen Zahl als Hypotenuse eines rechtwinkligen Dreiecks darstellen, ohne mehr als drei Hilfsdreiecke zu benutzen? Warum ist n über k eine ganze Zahl? Ein Zeichen für die Abneigung gegen die Zahlentheorie ist ja auch der immer wieder erschallende Ruf nach Entfernung der diophantischen Gleichungen und der Kettenbrüche aus dem Schulpensum, obgleich sie den Schülern fast immer Vergnügen bereiten, während die Lehrer vielfach das Gefühl haben, sich hier auf einem Boden zu bewegen, der ihnen unsicher erscheint, weil ihre Kenntnisse nicht weiter reichen als die ihrer Schüler. Ganz ohne Schuld sind ja nicht die Lehrbücher der Zahlentheorie, weil sie meist zu viel voraussetzen. Deshalb war es ein glücklicher Gedanke von Wertheim, seinen 1887 erschienenen „Elementen der Zahlentheorie", die für Studenten bestimmt war, nun ein noch viel elementarer gehaltenes Buch, welches kaum Primanerkenntnisse voraussetzt, folgen zu lassen. H. Schubert und andere haben ja in neuerer Zeit Interesse für Zahlentheorie sogar in Laienkreisen geweckt; da darf der Lehrer der Mathematik nicht zurückbleiben, schon um seiner Autorität willen. Wenn ferner der Mathematiker beansprucht, den Rechenunterricht in den Unterklassen in seine Hand zu bekommen, dann mufs er auch einen tieferen Blick in die Zahlenlehre getan haben, als sie jedem Seminaristen geboten wird. Wo in der Lehrerbibliothek ein interessantes Werk über Zahlentheorie noch fehlt, möge Wertheims Buch angeschafft werden.

Digitized by Google

4. Lehrbücher für Geometrie im allgemeinen und für Planimetrie.

Die *Geometrie* für Mittelschulen von R. Edert und M. Kröger ist ein gutes Buch. Es ist besonders geschickt dem Standpunkt der Schüler auf solchen Anstalten angepafst, was aber nicht ausschliefst, dafs auch Lehrer daraus lernen können, Methodisches sowohl z. B. aus dem musterhaften Vorkursus, als auch Sachliches. M. Kröger ist ein tüchtiger Kenner der Planimetrie und hat manchen hübschen Kunstgriff zur Lösung von Aufgaben in seiner grofsen Planimetrie verzeichnet und in dies kleine Lehrbuch herübergenommen. Die mit besonderer Vorliebe von den Verfassern behandelten Symmetriebetrachtungen möchte ich weniger hoch bewerten. Dagegen ist die kurze Stereometrie wieder recht brauchbar.

Fr. Meisters *Grundrifs der Geometrie für Sekundarschulen* ist für solche brauchbar besonders durch die gut ausgewählten Aufgaben, deren Lösung ein besonderer Schlüssel bietet. Dafs für Punkte, Winkel, Strecken und allgemeine Zahlen bunt durcheinander immer kleine lateinische Buchstaben benutzt werden, ist zwar in sehr vielen schweizerischen Lehrbüchern Brauch, aber nichts weniger als nachahmenswert.

Das 7. Heft des *Rechenbuchs für höhere Mädchenschulen* von Fr. Bachmann ist eine praktische Raumlehre, welche aufser der Planimetrie die Volum- und Oberflächenberechnung aller elementaren Körper enthält. Der Pythagoras ist in den Anhang verwiesen, statt des Euklidischen hätte vielleicht ein anschaulicherer Beweis gegeben werden können. Die erste für die Ellipse angegebene Konstruktion liefert nur eine der Ellipse ähnliche Figur, was doch nicht verschwiegen werden sollte. Die Belehrung wird meist in die Form von Aufgaben gekleidet. Diese sind gut stufenmäfsig angeordnet. Aus der Planimetrie sind nur wenige wichtigere Sätze fortgelassen, z. B. vom Peripheriewinkel, vom Sehnen- und Tangentenviereck, von den Proportionen der Strecken im Dreieck und im Kreis; aber man kann diese in der Tat entbehren und doch eine ganz tüchtige geometrische Ausbildung geben. Das Buch ist für den angegebenen Zweck entschieden empfehlenswert.

Das Gesamtgebiet der Geometrie behandelt auch Močnik-Spielmanns Lehrbuch für Oberklassen, dessen Gymnasialausgabe in 23. Auflage vorliegt. Was über die Realausgabe Günstiges gesagt wurde (vgl. Jb. XVI, 37) müfste hier wiederholt werden. Bei der in Österreich streng durchgeführten Zweistufigkeit, ja eigentlich Dreistufigkeit des math. Unterrichts, ist ein solches Lehrbuch für Oberklassen vollständig: Es enthält die ganze Planimetrie, Stereometrie, Trigonometrie und analytische Geometrie nebst einer ausreichenden Anzahl von Übungssätzen und Aufgaben.

Die Herausgabe der 6. Auflage der *Planimetrie und Stereometrie* von C. Lackemann ist in die Hände eines sehr geschickten Bearbeiters, Kreuschmer, gelegt worden. Die Lehrbücher verdanken ihre Verbreitung

Digitized by Google

dem Umstand, dafs sie das System auf möglichst wenige Sätze beschränken und die Aneignung derselben sowie Gewandtheit in ihrer Benutzung durch zahlreiche gut ausgewählte und angeordnete Aufgaben bewirken. Diese Vorzüge hat der Neubearbeiter nicht nur zu erhalten, sondern zu erhöhen verstanden. Er hat in der Planimetrie das System noch gekürzt, indem er an sich interessante, aber nicht absolut notwendige Sätze fortliefs, dafür aber die Anleitung für die Konstruktionsaufgaben erweiterte. Die Trigonometrie ist fast unverändert geblieben, doch ist dem Buch ein 24 Seiten starker Anhang beigegeben worden, der das Feldmessen mit Hilfe eines von dem Herausgeber erfundenen Winkelmefsapparates behandelt. Dieser scheint brauchbar zu sein, ist aber zur Zeit noch so teuer, dafs der Berichterstatter von der Anschaffung für die ihm unterstellte Anstalt absah. Wenn der Apparat, wie der Erfinder wünscht, Gemeingut aller Schulen, selbst mehrklassiger Volksschulen werden soll, wird er nicht umhin können, eine zweite billigere Ausgabe herzustellen. Charakteristisch für den Apparat ist, dafs durch ein Fadenlot ein dem Felddreieck ähnliches Mefstischdreieck hergestellt wird. Nicht ersichtlich aus der Beschreibung ist, wie der Erfinder den ähnlichen Apparaten anhaftenden Fehler, dafs der Beobachter die Stellung des Lotes nicht selbst sicher ablesen kann, sondern einen Gehülfen haben mufs, vermieden hat. In der Stereometrie ist eine einleitende Betrachtung einiger einfachen Körper den Sätzen über Gerade und Ebenen im Raum vorangeschickt, was nützlich ist. Die Hineinnahme des Pyramiden- und Kegelstumpfes und der Kugelteile ist sicher kein Fortschritt. Will man praktische Feldmefsübungen in der Realschule vornehmen, und nur für diese ist das Buch bestimmt, so bleibt für die Erweiterung der Stereometrie keine Zeit.

Entsprechend der Neuordnung der Lehrpläne an den Gymnasien hat J. Diekmann in der 19. Auflage seiner für diese bestimmten Ausgabe von Koppes *Geometrie* die gesamte Planimetrie in den 1. Teil verlegt, während der 2. die ebene und sphärische Trigonometrie, der 3. die Stereometrie und analytische Geometrie bringt. Der Planimetrie sind, abgesehen von den in den Text aufgenommenen Figuren, 8 Tafeln mit Abbildungen beigegeben, teils neuere Konstruktionsmethoden von Aufgaben, teils Ornamentzeichnungen, denen mathematische Sätze zu Grunde liegen. In der Trigonometrie scheint nicht viel geändert zu sein. Der Übergang zu vierstelligen Logarithmen ist noch nicht gemacht, auch ist noch immer eine Fülle entbehrlicher Formeln vorhanden. Beide Umstände hindern leider den Verfasser, die praktische Seite der Trigonometrie stärker zu betonen. Die angehängte Tafel der natürlichen sin und cos mufs mit deutlicheren Ziffern gedruckt werden, auch die häufige Anwendung des kleinen Drucks in dem Buch stört. Die Brauchbarkeit des Buches wird um so gröfser werden, je mehr der jetzige Herausgeber seine eigenen Bahnen geht.

R. Clasen und H. Bach haben im Anschlufs an B. Herchers Lehr-

Digitized by Google

buch eine *Aufgabensammlung* für Geometrie zusammengestellt, die als recht brauchbar bezeichnet werden kann. Neben zahlreichen leichten Aufgaben sind auch ziemlich viele schwere gegeben und der Lehrer wird weise aussuchen müssen, wenn er nicht mit Absolvierung des Pensums besonders am Gymnasium ins Gedränge geraten will. Dabei setze ich voraus, dafs der Unterricht i. a. von der Aufgabensammlung ausgeht. Vielfach ist diese so zugeschnitten, dafs ganze Kapitel durch das Lösen der betr. Aufgaben erledigt werden, sodafs das Lehrbuch nachher nur die Zusammenfassung der Ergebnisse bietet. Ich wünschte die Ausdehnung dieser Methode auf noch mehr Kapitel. In der Trigonometrie würde ich bei Winkelangaben auf Sekunden verzichten. In der Stereometrie weifs man zunächst nicht, ob die Aufgaben durch Zeichnung oder durch Modelle oder durch die Phantasie gelöst werden sollen. Ersteres erfordert eine Anleitung, die in dem sonst guten Lehrbuch von Hercher (vgl. Jb. XIV, 28; XII, 36; VIII, 39) auch nicht zu finden ist, letzteres ist im Schülerkopf unkontrollierbar und deshalb nicht empfehlenwert, für das mittelste sind Hilfsmittel (Stricknadeln und Korken oder dergleichen) erforderlich, die doch erwähnt werden müfsten. Die Aufgaben aus der analytischen Geometrie reichen für ein Realgymnasium aus und bedürften nur einiger Ergänzung für eine Oberrealschule. Möge der 2. Auflage, die vorliegt, bald eine dritte folgen.

Emil Müller (Löbau) hat in seinem *Lehr- und Übungsbuch der ebenen Geometrie* eine besondere Berücksichtigung des Zusammenhangs zwischen Lehrsatz und Konstruktionsaufgabe angestrebt. Er führt in der Vorrede an, dafs er aufser M. Schusters geometrischen Aufgaben zwei Lehrbücher und drei Aufgabensammlungen benutzt hat. H. Schottens vergleichende Planimetrie scheint ihm unbekannt zu sein, sonst hätte er vielleicht sein Buch ungedruckt gelassen; denn das, was er als etwas Neues zu bieten glaubt, ist schon öfter und zum Teil mit besserem Erfolg versucht. Ich empfehle ihm z. B. Bensemanns Konstruktive Geometrie. Abgesehen von einem verfehlten Kapitel über den Winkel ist übrigens das meiste, was E. Müller bietet, brauchbar.

O. Lessers *Hilfsbuch für den geometrischen Unterricht* ist im ersten Teil eine Durchführung des früheren Entwurfs des Verfassers „Einführung in den geometrischen Unterricht“ (vgl. Jb. XIII, 39). Dafs nicht von den Körpern ausgegangen wird, halte ich für einen Vorzug, von der starken Betonung der Symmetrie kann ich mir weniger Vorteile versprechen. Das Prinzip des Verfassers, durch Aufgaben die Schüler zur Auffindung der Sätze zu führen, wie es M. Schuster zuerst im vollen Umfang durch seine Bücher zur Geltung gebracht hat, hat wohl die Zukunft für sich. Dafs die strenge Systematik darunter nicht zu leiden braucht, zeigt auch Lesser. Die Hervorhebung der Hauptsätze durch den Druck erleichtert die Einprägung derselben; die Auswahl ist zweckmäfsig, da alles Notwendige geboten wird. Recht anschaulich sind viele Beweise

Digitized by Google

durch Drehung und Schiebung geführt. Mit sichtlicher Vorliebe ist das Obersekunda-Pensum behandelt. Aufser den üblichen merkwürdigen Punkten werden auch die von Gergonne, Nagel und Lemoine behandelt, ebenso neben den Transversalen die Gegentransversalen. Die Unterscheidung des elliptischen und hyperbolischen Wurfes ist ja feinsinnig, aber vielleicht wäre eine stärkere Betonung der Vorzeichen bei der Teilung und bei den Dreieckschnittverhältnissen doch wichtiger, damit der Schüler nicht später umlernen mufs. Bei dem Goeringschen Rektifikationsverfahren vermisse ich die abgekürzte Methode, bei welcher nur die Winkel halbiert und Lote errichtet, nicht aber die bald sehr fernen Kreismittelpunkte gesucht werden, ebenso bei den geometrischen Örtern, dafs es zwei Winkelhalbierende gibt — das nötige Analogon zu der Doppelparallele. Das sind aber Kleinigkeiten gegen recht zahlreiche Vorzüge des durchweg guten Lehrbuches.

Eine kleine Genugtuung ist es immer, wenn eine Prophezeiung in Erfüllung geht. A. Holzmann und R. Massingers *Geometrischer Anschauungslehre* wurde im Jahre 1897 ein Erfolg vorausgesagt, heute liegt die 3. Auflage vor. Schon in der 2. war eine zweckmäfsige Neuerung eingeführt, nämlich die Verbindung der Flächenvergleichung mit der Flächenberechnung.

Von A. Eichorn konnte Jb. XIV, 29 eine nützliche Formelsammlung besprochen werden. Jetzt liegt ein kleines Heft vor *Vollständig ausgeführte planimetrische Schülerarbeiten*, das in seiner Art ebenso methodisch wie mathematisch musterhaft durchgeführt ist und vor allem angehenden Lehrern eine gute Hilfe sein kann. Freilich will ich mit einem Bedenken nicht hinter dem Berge halten, das aber den Verfasser vielleicht weniger trifft als die Lehrpläne: Die Gefahr, sich in zu spitzfindige Konstruktionen zu vertiefen, wird durch die Lehrpläne und dies Heft recht grofs gemacht. Das Buch kann aber dem Lehrer, auch dem älteren, nützlich sein, indem es eine Reihe schwierigerer Aufgaben in sachgemäfsem Zusammenhang bringt. Endlich können fleifsige Schüler viel daraus lernen, und zwar gerade die mathematisch schwach und besonders gut Veranlagten, die ersteren repetierend, die letzteren selbständig weiter arbeitend. Die im Anfang gegebene Zusammenstellung von Lehrsätzen ist gut ausgewählt. Gegen die Reihenfolge der Kongruenzsätze wsw, sws, ssw, sss läfst sich mathematisch nichts einwenden, für die Ähnlichkeitssätze hat sie in die Augen springende Vorteile; aber sie weicht von der üblichen ab und das erschwert die Benutzung von Eichhorns Buch neben anderen Lehrbüchern. Als besonders wertvoll möchte ich den Abschnitt „algebraisch geometrische Methode“ bezeichnen, wenn die durchgeführten Beispiele auch ein wenig leichter gewählt werden konnten. Die Schlufstabelle über Haupthilfsmittel der Konstruktion wird auch solchen, die nicht mehr Anfänger sind, willkommen sein.

Ferienaufgaben einer Klasse zu stellen, hielt mein alter Lehrer

Digitized by Google

R. Baltzer, der sonst weder seine Schüler, noch seine Studenten zu schonen pflegte, für unmoralisch. Von diesem Standpunkt aus mufs ich den Titel von H. Bauerreifs' Büchlein *Ferienaufgaben aus der Planimetrie* anstöfsig finden. Der Inhalt ist aber gut. Es sind meist schwierigere Konstruktionen mit vollständiger Lösung und einige Lehrsätze, die nicht im System vorzukommen pflegen, mit Beweis geboten. Schüler könnten das Buch als Eselsbrücke benutzen, in der Hand des Lehrers wird es gute Dienste tun und kann von diesem gelegentlich auch einzelnen Schülern empfohlen werden.

5. Lehrbücher für Trigonometrie, Stereometrie, analytische und projektive Geometrie.

Die Pg.-Abhandlung (Nr. 291 RS. Erfurt) von R. Glauer *Die trigonometrische Aufgabe in Untersekunda* nahm ich mit leisem Mifstrauen in die Hand, fand mich aber aufs angenehmste enttäuscht; denn sie enthielt nicht einen der zum Überflufs breitgetretenen vollständigen Lehrgänge, sondern eine reichhaltige Tafel heronischer Dreiecke, eine gute Tafel der natürlichen Werte von sin und tg für $0{,}1^0$ und eine treffliche Anleitung, diese Tafel zu benutzen und jene Tafel für Aufgaben zu verwerten. Glauer schliefst sich Schuster und Schülke an, von denen der erstere Behandlung der Trigonometrie ohne Formeln, d. h. durch Konstruktion unter alleiniger Benutzung der Definitionen von sin und tg, der letztere Trigonometrie ohne Logarithmen, d. h. durch abgekürzte Multiplikation und Division verlangt. Die Tafeln sind natürlich auch für logarithmische Rechnung zu benutzen. Die Einleitung über den Wert der Schusterschen und Schülkeschen Methode ist lesenswert.

Jos. Lengauers *Grundlehren der ebenen Trigonometrie* konnten schon in 1. Auflage als brauchbares Büchlein bezeichnet werden (vgl. Jb. X, 33). Bestimmt ist das Lehrbuch wohl in erster Linie für bayerische Gymnasien. In der 2. Auflage sind die goniometrischen Linien gezeichnet. Für Goniometrie ist der Übungsstoff allzu reichlich, für Trigonometrie ist er gut ausgewählt und angeordnet.

Wegen ihres Zusammenhanges mit anderen Teilen wurden oben schon die Trigonometrieen von Koppe-Diekmann, Lackemann, Lieber-Lühmann-Müsebeck, Bork-Nath, Müller-Hupe, Thieme u. a. besprochen. Bei den meisten derselben finden sich auch Stereometrieen.

F. Bohnerts *Elementare Stereometrie* habe ich beim Unterricht in Obersekunda benutzt und als ein vortreffliches Hilfsbuch kennen gelernt. Da es streng systematisch angelegt ist, wird man, um methodisch richtig vom Leichteren zum Schwereren aufzusteigen, die Abschnitte in anderer Reihenfolge, als sie im Buche gegeben sind, durchnehmen müssen, falls nicht ein propädeutischer Kursus in der Stereometrie vorausgegangen ist. Als solcher würde sich z. B. der Abschnitt vom Rauminhalt einfacher

Digitized by Google

Körper eignen, unter Ausschluſs der Stumpfe, des Prismatoids und des Obelisken, aber unter Hinzunahme der Berechnung von Kugelinhalt und Kugeloberfläche. Die Aufgaben, die gerade für diese Abschnitte geboten werden, sind anregend, mannigfaltig und von angemessener Schwierigkeit, durchweg in bestimmten Zahlen. Für den höheren Kursus bietet das Buch dadurch eine angenehme Abwechselung, daſs neben der systematischen Fortführung des ersten Kursus, dem die allgemeinen Sätze über Ebenen und Gerade in besonders kurzer präziser Form vorangeschickt sind, ein zweiter Teil geboten ist, der die Körperberechnung auf den Heinzeschen Centralkörper begründet, ein dritter, der ebenso selbständig auf die Simpsonsche Regel, und ein vierter, der auf die Guldinsche Regel als Fundament zurückgeht. Alle Methoden gleich eingehend zu behandeln, erlaubt die auf der Schule gebotene Zeit nicht. Jeder Abschnitt ist aber von dem anderen hinreichend unabhängig. Man kann z. B. den Heinzeschen Zentralkörper und die Simpsonsche Regel beiseite lassen und die Guldinsche Regel zu Schwerpunktsbestimmungen verwenden. Die Aufgaben sind hier meist allgemeiner Natur und gestatten deshalb leichter eine Umkehrung. Jedenfalls bewahrt das Buch vor einseitiger Formelrechnerei. Als besonders gelungen muſs der Abschnitt über Kegelschnitte bezeichnet werden. Die vortrefflichen, unter Mitwirkung von J. Dorn entstandenen Zeichnungen gestatten es, die sämtlichen Hauptsätze über Ellipse, Parabel und Hyperbel direkt aus der Figur abzulesen, fast einzig mit Hilfe der Dandelinschen Kugel und des Satzes von der Gleichheit der Tangenten von einem Punkt an eine Kugel. Das Buch gehört zu den besten stereometrischen Schulbüchern, geht über die Fassungskraft, wenigstens von Primanern nirgend hinaus, berücksichtigt aber alles Wichtige, was sich unter diesen Gesichtspunkt bringen läſst, ohne sich in Spezialforschungen weiter, als notwendig ist, zu vertiefen.

G. Holzmüller hat sein groſses Werk *Elemente der Stereometrie* mit dem 3. und 4. Bande nunmehr vollendet (vgl. Jb. XV, 41). Über 1500 Seiten stark, dürfte es nicht nur die umfangreichste, sondern auch gründlichste aller Elementarstereometrieen sein. Der 3. Band enthält die Untersuchung und Konstruktion schwierigerer Raumgebilde, die Guldinschen Drehungskörper und Drehungsflächen mit ihren Verallgemeinerungen, Schraubenflächen, Röhrenflächen nebst Inversionsverwandten, Krümmungslinien und isothermische Kurvenschaaren auf diesen Flächen und konforme Abbildungen. Der 4. Band bringt eine Fortsetzung in der Berechnung und stereometrischen Darstellung von statischen, Trägheits- und Centrifugal-Momenten homogener Raumgebilde, die Simpsonsche Regel und verallgemeinerte Schichtenformel. Sehr eingehend werden die Flächen 2. Ordnung und die mit ihnen zusammenhängenden Körper behandelt, ein Nachtrag beschäftigt sich mit dem Katenoid, der Gaufsschen Pseudosphäre und der Minimal-Schraubenregelfläche. Den Abschluſs macht ein Sach- und Namenregister für alle 4 Bände. Der Verfasser bleibt seinem Grund-

Digitized by Google

satz treu, die höhere Analysis als Hilfsmittel unbenutzt zu lassen, nur in Anmerkungen zeigt er bisweilen, wie die von ihm auf elementarem Wege gefundenen Sätze und Beweise sich in der Sprache der Differential- und Integralrechnung darstellen. Er betont, dafs es nicht seine Absicht ist, die höhere Mathematik für die betreffenden Gebiete überflüssig zu machen, sondern er will nur den höheren Wegen elementare Methoden zur Seite stellen und damit dem Gegenstande möglichst auch neue Seiten abgewinnen. Ohne weiteres mufs man den Verfasser als Meister anerkennen in der Handhabung der elementaren Mathematik, zu der hier auch die analytische Geometrie des Raumes und vor allem die Darstellende Geometrie — das Wort in weitester Bedeutung genommen — zu rechnen ist. Die vorzüglichen Zeichnungen in reichster Fülle geben dem Buch schon einen hervorragenden Wert, man ist aber auch sicher, an jeder Stelle der Erörterungen den besten zur Zeit vorhandenen elementaren Weg zur Lösung zu finden; selbstverständlich nicht immer, aber doch recht oft, ist der Weg erst neu von dem Verfasser gefunden worden. Öfter kehrt er übrigens ins ebene Gebiet zurück und baut sich hier das sichere Fundament, um in die dritte Dimension emporzusteigen, und diese eingeschalteten Kapitel haben auch losgelöst ihren Wert, u. a. möchte ich auf die Berechnung des Krümmungskreises (III, 72), auf die Angaben über die Möglichkeit exakter Konstruktionen (III, 318), auf eine Annäherungskonstruktion für die Kettenlinie (IV, 277), die Rektifikation der Parabel (III, 102), den Zusammenhang zwischen gleichseitiger Hyperbel und Kreis einerseits, Kettenlinie und Sinuskurve anderseits, durch das Imaginäre (Gleichung der Kettenlinie $y = \cosh x$) aufmerksam machen. Von merkwürdigen stereometrischen Gebilden kann ich die Schraubenröhrenflächen nicht unerwähnt lassen, obgleich wohl wenige mit dem Wort eine Vorstellung verbinden werden — es lohnt sich, sie kennen zu lernen.

Von K. Doehlemanns *Projektive Geometrie* in synthetischer Behandlung ist die 2. Auflage erschienen. Das hübsche Büchlein aus der Sammlung Göschen hat also die verdienten Freunde gefunden (vgl. Jb. XIII, 47).

Eine gröfsere Anzahl von Neuauflagen schon besprochener Werke und einige neu erschienenen, welche dem Berichterstatter nicht vorlagen, sind im Schriftenverzeichnis erwähnt. Gesonderte analytische Geometrieen sind nicht veröffentlicht worden. Es sei aber hier auf die Besprechung der betreffenden Abschnitte folgender Lehrbücher verwiesen: Thieme, Müller-Hupe, Bork-Nath, Bussler, Lieber-v. Lühmann-Müsebeck, Koppe-Diekmann, Močnik-Spielmann, sowie auf die reichhaltigen Aufgabensammlungen von Schülke und Müller-Kutnewski.

Digitized by Google

II. Darstellende Geometrie und Linearzeichnen.

A. Lehrverfahren.

Gercken bespricht die durch die preufsischen Lehrpläne von 1901 geschaffene Lage des *Unterrichts in der darstellenden Geometrie am Realgymnasium*. Um die Mehrbelastung des mathematischen Unterrichts unschädlich zu machen, schlägt er vor, das Freihandzeichnen in Prima um eine wöchentliche Stunde zu kürzen, da doch der Zeichenlehrer bisher ebenfalls die zur Behandlung der darstellenden Geometrie nötige Zeit dem Freihandzeichnen habe entziehen müssen; die dadurch gewonnene Stunde sei der Mathematik zuzuweisen. Der in den mathematischen Stunden in Prima zu absolvierende Lehrgang soll systematisch sein; die Lösungen der gestellten Aufgaben sind unter steter Benutzung von Bildern in der schrägen Parallelprojektion auf Grund einer Analysis zu finden. Die Elemente sollen bis zu völlig mechanischer Beherrschung geübt werden, Durchdringungen können (in der Mathematik) ganz fortbleiben, da sie mehr Wert für das fachmännische Zeichnen haben. Dagegen sollen die Schattenkonstruktionen nicht fehlen, „da diese für die Ausbildung der Raumanschauung und die Schulung des feineren, mehr künstlerischen Sehens sehr wichtig sind". Auf die Zentralperspektive darf nicht verzichtet werden, doch kann bei knapper Zeit die freie Perspektive nur ganz kurz behandelt werden. Die Axonometrie bleibt unberücksichtigt. Unerläfslich ist die Beschränkung auf das unumgänglich Notwendige und der Verzicht auf technisch tadellos durchgeführte Zeichnungen; nur unter diesen Umständen kann die darstellende Geometrie in einem Halbjahr erledigt werden. Weitere Ausführungen und Anwendungen sind dem wahlfreien Kursus im Linearzeichnen vorzubehalten. Im grofsen und ganzen entsprechen diese Ausführungen den Ansichten des Berichterstatters. Abweichender Meinung ist letzterer hinsichtlich der vorgeschlagenen Kürzung des Freihandzeichnens, da bei einer wöchentlichen Stunde in diesem Fach wohl kaum etwas wirklich Erspriefsliches geleistet werden kann. Der Hinweis auf den früheren Zustand ist nicht überzeugend, weil doch der Umstand, dafs eine Änderung für nötig erachtet ist und man auch an dem Realgymnasium dem Freihandzeichnen zwei wöchentliche Stunden zugewiesen hat, gerade dafür spricht, dafs der bisherige Zustand als verbesserungsbedürftig erkannt war. Als viel richtiger erscheint es Berichterstatter, wie er dies im vorjährigen Berichte bereits ausgeführt hat, auf jede Inanspruchnahme eines anderen Faches zu verzichten und zunächst zu versuchen, sich innerhalb der behördlicherseits der Mathematik zugewiesenen Stundenzahl so gut es geht durch Ausscheiden minder wichtiger mathematischer Kapitel einzurichten. Auch in der Wertschätzung der Durchdringungen weicht Berichterstatter vom Verf. ab, da sie nach seinem Dafürhalten einen guten, auch die Schüler lebhaft interessierenden Übungs-

Digitized by Google

stoff darbieten und für die Ausbildung der Raumanschauung nicht unwichtig sind. Dafs man sich in den mathematischen Stunden allerdings auf einfache Fälle beschränken mufs, ist bereits im vorjährigen Bericht ausgesprochen worden.

Auf der Düsseldorfer Versammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften wurden nach einem Vortrag von Rühlmann folgende Leitsätze über das *Linearzeichnen* angenommen (UBl. VIII, 4, 92): „1. Eine Fachausbildung als Ziel ist entschieden zurückzuweisen. Daher sind technische Motive in der Methode und in der Stoffauswahl auszuschliefsen. 2. Das Streben nach Vollständigkeit im systematischen Aufbau darf im Sinne einer blofsen Einführung in den Stoff die Zeit für die schulgemäfse Ausbildung des räumlichen Vorstellungsvermögens nicht beschränken. 3. Um das Vorstellungsvermögen zu stärken, sind Modelle, feste und bewegliche, sparsam zu verwenden. 4. Aus dem Lehrstoff der Geometrie sich ergebenden Bedürfnissen ist auf allen Stufen Rechnung zu tragen.“ Der Inhalt der beiden ersten Sätze wird wohl nirgends Bedenken erregen. Satz 3 behandelt eine Frage, in der die Meinungen anscheinend weit auseinandergehen. Da sie auch in einer nachher noch zu besprechenden Veröffentlichung erörtert wird, halten wir es für angezeigt, etwas ausführlicher auf sie einzugehen. Den Grund dafür, dafs man, wenn man die Literatur nach dieser Richtung hin durchblättert, neben warmen Befürwortern der Modelle auch ebenso entschiedene Gegner derselben findet, erblicken wir vornehmlich darin, dafs die Voraussetzungen, von denen die einen und die andern ausgehen, ohne sie immer ausdrücklich darzulegen, ganz verschieden sind. Wir müssen gestehen, dafs wir die Aufstellung einer für alle Fälle passenden Norm für kaum möglich erachten. Es kommt nach unserm Dafürhalten ganz darauf an, unter welchen Umständen der Unterricht in der graphischen Darstellung räumlicher Gebilde erteilt wird, wie die Modelle beschaffen sind und welcher Gebrauch von ihnen gemacht wird. Beginnt das Körperzeichnen erst nach Erledigung des Hauptkursus in der Stereometrie, so wird die Raumanschauung wohl immer schon so weit ausgebildet sein, dafs die Schüler auch ohne Modelle dem Unterricht folgen können. Anders dagegen, wenn die Stereometrie erst, nachdem das Körperzeichnen bereits eine Weile betrieben ist, einsetzt, wie es beispielsweise in der Untersekunda der preufsischen Realanstalten im Linearzeichnen wohl durchweg der Fall ist. Dann ist die Raumanschauung der Schüler noch völlig unentwickelt und es wird ohne Benutzung von Modellen schwerlich abgehen. An den genannten Anstalten kann auch beim Eintritt in die eigentliche darstellende Geometrie (im Linearzeichnen in Obersekunda), da der Hauptkursus der Stereometrie höchstens gleichzeitig, meist aber wohl später einsetzt, die Raumanschauung noch so wenig entwickelt sein, dafs sich eine Unterstützung derselben durch Modelle als unumgänglich notwendig erweist, denn es darf nicht vergessen

Digitized by Google

werden, dafs die Art der Wiedergabe räumlicher Gebilde, wie sie die darstellende Geometrie anwendet, einen hohen Grad von Abstraktion verlangt, der unseres Dafürhaltens nur auf Grund wirklichen Anschauens räumlicher Gebilde erworben werden kann. Bewufst mufs sich ja natürlich bei der Verwendung der Modelle der Lehrer stets dessen bleiben, dafs der Hauptzweck des Betriebes der darstellenden Geometrie auf der Schule die Ausbildung der inneren Anschauung ist; er mufs also die Schüler so zu fördern suchen, dafs sie bei der Erfassung der Aufgabe und dem Finden der Lösung möglichst bald des Modells entbehren können. Aber auch dann, wenn dies erreicht ist, werden die Modelle sich noch dann und wann als nützlich erweisen. So empfiehlt es sich bisweilen, die ohne Modell gefundene Lösung von einem schwächeren Schüler am Modell wiederholen zu lassen; und wie bei manchen und nicht immer den schlechtesten Köpfen in der Planimetrie anfänglich die logischen Beweise nicht recht verfangen, wenn sie nicht durch einen anschaulichen Beweis ergänzt werden, so haben auch hier die Schüler beim Eintritt in ein neues Gebiet nicht selten zunächst das Bedürfnis, die fertige Zeichnung mit der Wirklichkeit zu vergleichen und an ihr auf die Richtigkeit hin zu prüfen. Die Möglichkeit hierzu gewährt aber eben lediglich ein der Zeichnung entsprechendes Modell; führt man nach Vollendung der Zeichnung ein solches vor, so entsteht in dem Schüler ein erhöhtes Sicherheitsgefühl, das einen nicht zu unterschätzenden Gewinn bedeutet. Ob das Modell fest oder zusammensetzbar sein soll bezw. darf, hängt wesentlich von der Art der beabsichtigten Verwendung desselben ab. Will man das Modell zur Ableitung der Lösung benutzen, so wird man im allgemeinen nur ein solches verwenden, das vor den Augen der Schüler schrittweise, dem Gange der Lösung entsprechend aufgebaut werden kann; bei der nachträglichen Vorführung wird auch ein nicht zerlegbares, fertiges Modell durchaus zulässig sein. Satz 3 nun, um auf diesen zurückzukommen, scheint uns die ganze Frage etwas zu kurz abzutun; insofern er aber als Hauptgedanken den zum Ausdruck bringen will, dafs das Endziel unseres Unterrichts stets die Ausbildung der innern Anschauung sein mufs, wird man sich auch mit ihm durchaus einverstanden erklären können. Nicht ganz glücklich scheint uns der vierte der obigen Sätze zu sein, wenigstens wenn er nicht rein akademisch gemeint ist, sondern, wie wir annehmen zu dürfen glauben, eine Richtschnur für die praktische Ausgestaltung des Unterrichts an den preufsischen Anstalten sein soll. Der Unterricht im Linearzeichnen, und auf dieses beziehen sich ja ausgesprochenermafsen die oben mitgeteilten Sätze, ist hier wahlfrei und nur von einem Teil der Schüler besucht; werden also die Bedürfnisse der für alle Schüler verbindlichen Geometrie im Linearzeichnen befriedigt, so hat davon nur ein Teil der Schüler Nutzen; die andern gehen leer aus. Das will uns als unzulässig erscheinen. Hat der Satz einen verbindlichen Unterricht im Linearzeichnen im Auge, fällt natürlich dies Bedenken weg.

Digitized by Google

Richters bereits im Vorjahre erschienene Programmabhandlung über *Das geometrische Zeichnen in der* (sächsischen) *Realschule*, die uns bei Abfassung unseres vorjährigen Berichts noch nicht zu Gesicht gekommen war, liegt uns jetzt vor. Der Verf. schildert zunächst, dabei spezieller auf die Verhältnisse im Königreich Sachsen eingehend, den Widerstreit der Meinungen darüber, ob der Unterricht im geometrischen Zeichnen vom Mathematiker oder vom Zeichenlehrer zu erteilen ist. Aus theoretischen und praktischen Gründen folgert er, dafs dabei unbedingt dem Mathematiker der Vorrang gebühre, und es scheint ihm die Entwicklung der Dinge sich in eben dieser Richtung zu vollziehen (Einrichtung von entsprechenden, mit praktischen Übungen verbundenen Universitätsvorlesungen, Einführung der Angewandten Mathematik als eines besonderen Prüfungsfaches für Preufsen und für Sachsen). Da der sächsische Lehrplan unserem Unterricht nur für 2 Jahre wöchentlich eine Stunde zuweist, so hält es Verf. für nötig, dafs bereits im planimetrischen Unterricht der vorhergehenden Klassen Vertrautheit mit den Zeichenmaterialien und -instrumenten erworben wird. Der ausführlich dargelegte Lehrgang für das eigentliche geometrische Zeichnen hält sich streng an den sächsischen Lehrplan, der für Klasse II geometrische Darstellung des Grund- und Aufrisses von Punkten, Strecken und begrenzten Ebenen in verschiedenen Lagen, für Klasse I Darstellung des Grund- und Aufrisses einfacher Körper in verschiedenen Stellungen, sowie der leichteren Fälle von ebenen Körperschnitten vorschreibt. In anschaulicher Darstellung schildert der Verf., wie der Unterricht, diesem Lehrgange folgend, und von der Projektion eines Punktes und einer Strecke auf eine Gerade ausgehend unter fortgesetzter Heranziehung der entsprechenden durch schiefe Parallelprojektion entstehenden „Schrägbilder“ zur Projektion dieser Gebilde, sowie der ebenen Figuren auf eine und auf zwei zueinander senkrechte Ebenen fortschreitet, wie dann die verschiedenen Verschiebungen und die Drehung um eine auf der einen Projektionsebene senkrecht stehende Achse, schliefslich die Projektion ebener Figuren auf drei Ebenen erledigt werden können, ohne dafs dem Verständnis der Schüler zuviel zugemutet und durch eine Behandlung der allgemeinen abstrakten Aufgaben der darstellenden Geometrie die Gefahr der Abstumpfung des Interesses der Schüler heraufbeschworen wird. Mit der Ermittelung der wahren Länge einer Strecke und der wahren Gröfse eines Dreiecks schliefst die Lehraufgabe des ersten Jahreskursus. In der folgenden Klasse werden nunmehr die einfachen Körper zunächst in Frontstellung, dann in allgemeiner Lage auf zwei oder drei Ebenen projiziert und die entsprechenden Schrägbilder und Netze gezeichnet; auch die isometrische Darstellung wird geübt. Als willkommenen Übungsstoff bieten sich u. a. die Aufgaben über das Einbeschreiben eines Körpers in einen andern dar. Es folgen die Schnitte prismatischer und pyramidenförmiger Körper durch eine beliebige Ebene; den Schlufs machen die regelmäfsigen Körper und die Kugel,

Digitized by Google

von welcher letzteren der Verf. übrigens jede Darstellung durch schiefe Projektion verwirft. In günstigen Jahren hat der Verf. auch noch die Elemente der Zentralprojektion behandelt, ohne indes bei der knapp bemessenen Zeit zu einem recht befriedigenden Abschlufs kommen zu können. In den Schlufsbemerkungen gibt der Verf. eine Reihe beachtenswerter Winke für die Didaktik unseres Faches und die technische Ausführung der Zeichnungen. Von eigens für unseren Unterricht hergestellten Modellen will er nichts wissen; nur ein Klappmodell für die drei Projektionsebenen sowie geeignete Körpermodelle erklärt er für notwendig; im übrigen hält er es für ausreichend, die Projektionsebenen beispielsweise durch Fufsboden und Wände des Klassenzimmers, eine Gerade durch einen Bleistift usw. zu veranschaulichen; Hauptsache ist ihm, dafs der Schüler das Entstehen sieht. Wir verweisen hinsichtlich dieses Punktes auf unsere obigen Ausführungen. Den Schlufs machen vier Tafeln, auf denen 16 wirklich im Unterricht gezeichnete Blätter wiedergegeben sind, die die praktische Ausführung des vom Verf. geschilderten Lehrverfahrens vor Augen führen. Wir empfehlen die anregende Schrift der Beachtung der Fachlehrer.

B. Lehrbücher.

Poezls *Elemente der darstellenden Geometrie für höhere Lehranstalten* zerfällt in zwei Teile; der erste, in 2. Auflage vorliegende Teil hat den Untertitel *Geradlinige Gebilde,* der zweite behandelt *Krummflächige Gebilde.* Ersterer ist bereits früher (Jb. XII, 39 f.) besprochen worden; inzwischen ist er um die Grundbegriffe der schiefen Parallelprojektion und der Zentralprojektion erweitert worden. Der zweite Teil gibt im ersten Abschnitt einige Kapitel aus der allgemeinen Theorie der Kurven und geht dann näher auf die Kegelschnitte ein. Im zweiten Abschnitt werden die krummen Flächen behandelt, zunächst wieder im allgemeinen, dann im besondern die Kegel-, Cylinder-, Rotationsflächen zweiter Ordnung. Ein Anhang endlich bringt die Elemente der Schattenkonstruktionen. Der Charakter des Buchs ist streng systematisch. Bedenken hat Berichterstatter hinsichtlich des Stoffumfangs; der Lehrplan derjenigen Schulen, an denen der behandelte Stoff wirklich bewältigt und geübt werden kann, mufs jedenfalls den mathematischen Fächern eine sehr hohe wöchentliche Stundenzahl zuweisen. Die im Druckfehlerverzeichnis gebrauchte Form „lese“ (Imperativ) sollte in einem Schulbuche selbst an einem so nebensächlichen Orte den Schülern nicht zu Gesicht kommen. — Die *Anfangsgründe der darstellenden Geometrie* desselben Verfassers, von denen die 2. Auflage vorliegt, ist ein wortgetreuer Abdruck der ersten 64 Paragraphen des vorstehend genannten Werks, die die geradlinigen ebenen Gebilde behandeln.

Salfner veröffentlicht *Aufgaben aus der darstellenden Geometrie, in denen Entfernungen oder Winkel gesucht oder gegeben sind, mit Hilfe von*

Digitized by Google

Drehungen der Objekte zu lösen. Ausgesprochener Zweck der Sammlung ist der Nachweis, dafs die nachträgliche Einführung von neuen Projektionsebenen unnötig ist. Der Verf. glaubt, dafs den Schülern das von ihm empfohlene Verfahren leichter falle und Berichterstatter kann nach seinen Erfahrungen dem beistimmen.

In der Sammlung Goeschen (No. 142) ist der erste Teil einer *Darstellenden Geometrie* erschienen, der von Haufsner verfafst ist und die Elemente und die Darstellung der ebenflächigen Gebilde einschliefslich der ebenen Schnitte und der Durchdringungen in schiefer und rechtwinkliger Parallelprojektion zum Gegenstande hat. Das Buch ist systematisch und überschreitet hier und da die Grenzen des Schulunterrichts, kann aber, da es sich durch klare Darstellung und sachgemäfse Kürze auszeichnet, auch strebsamen Schülern, die sich für das Fach besonders interessieren, zum Selbststudium empfohlen werden.

Bernhards *Darstellende Geometrie mit Einschluſs der Schattenkonstruktionen*, welche Berichterstatter nicht vorlag, wird von Blum in KW. 9, 3, 113 empfohlen. Auch das *Lehr- und Übungsbuch der darstellenden Geometrie* von Barchanek ist Berichterstatter nicht zu Gesicht gekommen. Es „darf" nach Holzmüller ZlS. 14, 1, 31 „als eines der besten elementaren Lehrbücher auf dem Gebiete der darstellenden Geometrie betrachtet werden". Auch Miorini empfiehlt es warm in ausführlicher Besprechung ZR. XXVII, VI, 368 ff.

C. Anschauungsmittel.

Projektionstafeln werden von Schilling und von Rühlmann beschrieben. Ersterer bringt auch einfache architektonische Modelle, sowie solche für Durchdringungen auf den Markt. — Löschhorn beschreibt *Professor Hermann Bankes Lehrmittel für projektives Zeichnen*, die schon vor längerer Zeit zusammengestellt, aber wenig bekannt geworden sind. An dem Apparat wird ein Würfel sowohl in Zentralprojektion, als in rechtwinkliger und in schiefwinkliger Parallelprojektion dargestellt.

Digitized by Google

XIII.

Naturwissenschaft

C. Matzdorff (I. Naturwissenschaft als Ganzes. II. Biologie). — **K. Weise** (III. Physik). — **E. Loew** (IV. Chemie und Mineralogie).

Abkürzungen: HZ. = Zeitschrift f. d. math. u. naturw. Unterricht, hg. v. Schotten; LS. = Lehrmittel-Sammler, hg. v. Settmacher; NS. = Natur und Schule, hg. v. Landsberg, Schmeil und Schmid; PB. = Periodische Blätter f. Realienunterricht und Lehrmittelwesen, hg. v. Neumann; PZ. = Zeitschrift f. phys. und chem. Unterricht, hg. v. Poske; UMN. = Unterrichtsblätter f. Math. u. Naturw., hg. v. Pietzker.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

A. Lehrverfahren.

Die Bedeutung der Naturwissenschaft für die Schule hat auch im vergangenen Jahre wiederholt ihre gebührende Beleuchtung und Erörterung erfahren. Thomae behandelt *Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung,* und zwar unter besonderer Berücksichtigung des biologischen Standpunktes. Da die Erziehung eine von vielen biologischen Erscheinungen ist, hat der Biologe sicher das Recht, sich mit ihr zu beschäftigen. Sie mufs zweckmäfsig sein. Zur Erhaltung und Fortentwicklung der Art ist es notwendig, dafs die jüngste Generation die Erfahrungen aller vorangehenden verwerten kann. Das wird durch Vererbung und durch Erziehung erreicht. Bei dieser tritt das biogenetische Grundgesetz in einem Sonderfalle in die Erscheinung. Die Erziehung hat die Erfahrung aller früheren Generationen in verkürzter Form zu durchlaufen. Zweitens hat sie die weitgehende Arbeitsteilung, die die Kultur mit sich gebracht hat, zu berücksichtigen. Drittens benutzt sie die Fähigkeit des Menschen, die Gesetze des Geschehens zu erkennen. Welche Erfahrungsgebiete sind nun am meisten geeignet, den Menschen über seine Stellung im Daseinskampfe, über die ihm zu Gebote stehenden Hilfsmittel und über ihre Verwendung zu belehren, d. h. ihm eine allgemeine Bildung zu übermitteln? Da die biologischen Gesetze vor allem die Stellung des Menschen bestimmen, so wird die Biologie einen wesentlichen Teil der allgemeinen Bildung ausmachen, die Anthropologie mit Geschichte, Geographie, Ethik, Ästhetik,

Digitized by Google

Logik. Bedeutung der Denkmittel, der Sprache und des Zeichnens. Das Verhältnis zwischen Sprach- und Sachunterricht; s. Pietzker Jb. XV, 2. Da es nur eine allgemeine Bildung geben kann, so ist die Forderung der Einheitsschule berechtigt. Kurz: „Die geeignetste Grundlage höheren Schulunterrichts sind die Naturwissenschaften." — Januschke prüft den *Bildungswert der Naturwissenschaften* eingehend an geschichtlichen Tatsachen aus ihrem Gebiete und an den heutigen Verhältnissen. Er beruht auf seiner Bedeutung für die Gesundheit des Menschen, für das wirtschaftliche Leben der Völker und für die intellektuelle, ästhetische und ethische Erziehung. Januschke schlägt vor, die naturwissenschaftlichen Lehrstunden zu vermehren, für die Oberklassen Laboratorien einzurichten, eine naturwissenschaftliche Lektüre wie in den sprachlich-historischen Fächern zu betreiben und ein naturwissenschaftliches Lesebuch zu benutzen. Dem Widerspruch Bechtels (Msch. XVI, 224) gegen eine Stundenvermehrung entgegnet er, dafs es ihm fern liege, andere Fächer gekürzt zu sehen. Er halte an den Realschulen ein achtes Schuljahr für nötig. — Kolbe schildert *den Einfluſs der Naturwissenschaft auf die Kulturentwicklung* in ausführlichem historischem Gange. Die Wirkungen unserer Wissenschaft auf das soziale und auf das geistige Leben des Kulturmenschen sind zahlreich und unabweisbar. Dafs sich ihnen die Schule nicht entziehen kann, steht aufser Frage. Kolbe stellt in eingehender Weise das allmähliche Eindringen der Naturwissenschaft in die Schule bis zu den neuesten Ereignissen dar. Den letzten Abschnitt dieser Entwicklung behandelt Schmid in seinen beiden Aufsätzen *Natur- und Geisteswissenschaften im 19. Jahrhundert* und *Die Entwicklung der Naturwissenschaften im 19. Jahrhundert, ihr Einfluſs auf das Geistesleben und die Aufgaben der Schule.* Die Spannung zwischen beiden Wissenschaftsgruppen war im vergangenen Jahrhundert bedeutend. Auf den Kritizismus folgte bald eine unhaltbare Naturphilosophie, die der Mifsachtung anheim fiel. Neben den kritischen und den ethischen Idealismus trat Schillers ästhetischer. Schon in Hegels Zeit fallen die Anfänge der exakten Naturforschung, der Biologie und der Physik und Chemie. Sie und ihre Methode entsprechen der geschichtlichen Auffassung des 19. Jahrhunderts gegenüber dem Individualismus des 18. Sodann wurden neu begründet die Psychologie, die Ethik (mit dem neuen Zweige der Soziologie) und die Kunst. Ein Zug nach Wahrheit trat anstelle der Spekulation. Die Naturwissenschaften traten in die ihnen gebührende Stellung beim Ausbau einer Lebensanschauung. So fliefst denn heute unsere Erkenntnis aus zwei Quellen, den Natur- und den Geisteswissenschaften. Abweisung des Vorwurfs ethischen Materialismus, Bedeutung der Entwicklungslehre. Für die Schule ist die Betrachtung der Natur unter dem Gedanken des Zweckes bedeutsam. Der Schüler ist auf die Gesetzmäfsigkeit in der Natur hinzuführen. Zweckbegriff und kausaler Zusammenhang führen zur Bildung einer Weltanschauung. — Eine sehr klare historische Einführung in *Den Unterricht in den Naturwissenschaften* gibt Norrenberg. Verf. geht auf die „galanten Disziplinen" des 18. Jahr-

Digitized by Google

hunderts ein, kommt auf die Anregung der Aufklärung und des Philanthropismus mit ihrer Nützlichkeitsfrage zu sprechen und bespricht nun die Zedlitzschen Ideen in Preufsen. Diese führten mit den Süvernschen Lehrplänen von 1816 die Naturwissenschaften durch alle Gymnasialklassen. Doch waren die Lehrpläne im einzelnen, die Lehraufgaben und die Methodik auf den preufsischen Gymnasien anfangs des 19. Jahrhunderts sehr mannigfach. Geeignete Lehrer waren überdies schwer zu finden. Hier mufste erst die Ausdehnung und Ausbildung des Universitätsunterrichts auf unserem Gebiete Wandel schaffen. Infolge der Überbürdungsbefürchtungen kam 1837 der Rückschlag, der die Naturwissenschaften, die nicht die gehegten Hoffnungen erfüllt hatten, zurückdrängte. Sie verschwanden aus mehreren Klassen, und seit 1856 (Wiese) hörten sie auf, Prüfungsfach zu sein. Die Realschulen (1706 Semler, 1747 Hecker) pflegten von vorn herein die Naturwissenschaften. In ziemlich enger Fühlung mit ihren wissenschaftlichen Fortschritten wurde ihre Methodik auf diesen Schulen eifrig fortgebildet. Doch waren noch um 1860 die Erfolge gering. Eine Besserung trat mit der Eröffnung der Realschulen 1. Ordnung für das Universitätsstudium (1870) ein. Diese Schulen, unsere jetzigen Realgymnasien, hoben die Naturwissenschaften als Schullehrfächer auf die heutige Höhe. Aber 1882 verschwand freilich die Biologie aus den Oberklassen; sie kehrte erst 1901, wenn auch nur in sehr knapper Weise, in sie zurück. Aufgabe und Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts hat vor allem Schwalbe gefördert. Bei dem Anwachsen der einzelnen Zweige ist eine fortdauernde Sichtung nötig, methodisch „eine symbiotische Verbindung von materialen und formalen Aufgaben". Im einzelnen hat für alle Zweige des Verfahrens auf unserem Gebiete die neueste Zeit zahlreiche Einrichtungen und Vorschläge geschaffen. Verf. geht auf die wesentlichsten ein. Zum Schlufs bespricht er den biologischen Unterricht, der infolge der Hamburger Verhandlungen besonders lebhaft diskutiert wird. Er hat u. a. kein Bedenken, die Abstammungslehre in den Kreis der Betrachtung zu ziehen. — Reinhardt, *Die Ziele des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium,* findet, dafs die Mathematik einen ungebührlichen Vorrang vor den Naturwissenschaften hat. Diese müssen gefördert, beide müssen inniger verschmolzen werden. Die Naturwissenschaft mufs ein Weltgemälde entwickeln. Es ist ein grofser Mangel, dafs alle ihre Disziplinen, ja selbst die einzelnen physikalischen, getrennt gelehrt werden, dafs die Biologie in U III aufhört, dafs für Geologie, Paläontologie, Urgeschichte der Erde und des Menschen gar kein Platz vorhanden ist.

Standesfragen. R. hält es für ungerechtfertigt, dafs *Die Pflichtstunden* der Lehrer der Naturwissenschaften, die fast gar keine Korrekturen hätten, an Zahl die der Sprachlehrer nicht übertreffen. R. vergifst, dafs die Vorbereitungen auf den Unterricht und die Verwaltung und Instandhaltung der Sammlungen ein reichliches Äquivalent für die den Korrekturen gewidmeten Stunden sind. — Das PW. XI, 206 berichtet den äufserst sel-

Digitized by Google

tenen Fall, dafs der Verwalter der Naturaliensammlung der Oberrealschule zu Cöln 100 ℳ Remuneration erhält.

B. Lehrmittel.

Über **Anschauungsmittel** im allgemeinen äufsert sich Wagner: *Die Kunst im Schulzimmer*. Wenn wir auch auf seine Ausführungen, da sie vor allem Kunstwerke betreffen, hier nicht einzugehen haben, so möchten wir doch darauf hinweisen, dafs er mit Recht betont, dafs bei dem Klassenschmuck der Kunstwert den Ausschlag zu geben hat, der Zweck der Belehrung aber auszuschliefsen ist. Anschauungsmittel dauernd auszustellen, sei es im Klassenraum, sei es auf den Gängen, ist verfehlt.

Naturwissenschaftliche Einrichtungen in **Schulneubauten.** Erdmann berichtet in seiner *Beschreibung des Neubaues* des Gymnasiums zu Stade, dafs die Naturaliensammlung ein eigenes Zimmer besitzt, und dafs die Objekte in allseitig verglasten Schränken untergebracht sind. Die Anwendung von Eisen- und Glas-Schränken, die in gröfseren Sammlungen bereits seit Jahren benutzt werden, kann für die Schulen nicht warm genug empfohlen werden. Sie gewähren in ungleich höherem Mafse, als Holzschränke, Schutz vor Staub und schädlichen Eindringlingen. *Der Neubau des Gymnasiums* zu Hann. Münden enthält nach Schneidewind „Sammlungsräume". Thyriots Beschreibung des *Neubaues der Grofsh. Augustinerschule* in Friedberg (Gymnasium und Realschule) weist einen Sammlungsraum für beschreibende Naturwissenschaften auf. Aus der *Beschreibung des Neubaues des Gymnasiums* zu Tübingen von Knapp ersehen wir, dafs die naturwissenschaftlichen Sammlungen zwei Räume inne haben. *Ein neues Schulgebäude,* nämlich das des in Umwandlung aus einer Mittelschule begriffenen Reformgymnasiums (nach Karlsruher System) zu Weinheim, beschreibt Haafs. Es enthält ein Zimmer für naturgeschichtliche Unterrichtsmittel, einen besonderen Unterrichtsraum für Naturgeschichte und einen Schulgarten. *Das k. k. Sophien-Gymnasium in Wien* ist nach Waniek mit zwei Zimmern für die naturhistorische Sammlung und einem Arbeitskabinet ausgestattet. Der Hof enthält Baum- und Strauchgattungen in reicher Auswahl.

C. Hilfsmittel.

Im vergangenen Jahre sind zwei sehr wichtige *Zeitschriften* begründet worden, deren eine, die von Köpke und Matthias herausgegebene *Monatschrift für höhere Schulen,* der Mittelpunkt für alle preufsischen Schulen der genannten Gattung sein wird, und deren andere, die von Landsberg, Schmeil und Schmid ins Leben gerufene *Natur und Schule* insbesondere dem naturwissenschaftlichen Unterricht aller Schulen dient. Wie notwendig ein Sammelpunkt für die Bestrebungen auf diesem Gebiete war, zeigt die aufserordentlich rege Teilnahme, die die Natur und Schule erfahren hat und erfährt.

Digitized by Google

Biographischer Natur ist Beyers *Deutsche Schulwelt des 19. Jahrhunderts.* Unter den 467 „in Wort und Bild" gebrachten Schulmännern finden sich mannigfache Naturwissenschafter. Oppermann schildert *Johannes Leunis.*

Zwei Werke, die den Kreislauf des Werdens und Vergehens in der weitesten Ausdehnung behandeln, sind Meyers *Entstehung der Erde und des Irdischen* und *Untergang der Erde.* Der reiche Inhalt wird von dem Verf. in seiner bekannten fesselnden Art dargestellt. Sodann begann Krämers mit Hilfe zahlreicher Fachleute bearbeitetes grofses Werk *Weltall und Menschheit* zu erscheinen. Es setzt sich zum Ziele, die Kräfte des Weltalls, die Beziehungen des Menschen zu ihnen, ihre Erforschung und Verwertung zu schildern. Der fertig vorliegende 1. Band bringt die Erforschung der Erdrinde und ihre Beziehung zur Menschheit von Sapper und die Erdphysik von Marcuse. Der illustrative Teil des Werkes ist hervorragend. — Die mannigfachsten naturwissenschaftlichen Fragen berührt auch Kienitz-Gerloff mit seinen Ausführungen über *Den Kreislauf des Stickstoffs auf der Erde,* die uns bis zu den neuesten Lösungsversuchen des interessanten und wichtigen Problems führen.

Nebenbei sei hier Stahlbergs Aufsatz über *Die Religion der Naturforscher* genannt. Sie betrifft den Streit Haeckel-Dennert und macht auf die Bedeutung Fechners aufmerksam.

II. Biologie.

1. Der gesamte biologische Unterricht.

A. Lehrverfahren.

Die Besprechung der neuen *preufsischen* **Lehrpläne** (Jb. XVI, 6) dauert fort. Goldscheider stellt *Die Grundzüge der neuen Lehrpläne für den Kreis der allgemeinen Bildung* dar. Unter Heranziehung der „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts" gibt er zunächst die Stellung der Probleme, die zu lösen waren. Er zeigt sodann, wie die durch die Lehrpläne gegebene Weiterentwicklung unserer Schulverhältnisse förderlich ist, sichere Kenntnisse zu geben, grammatisch-logisch zu schulen, geschichtliches Denken zu fördern, die Beobachtungsfähigkeit als Mittel aller naturwissenschaftlichen Studien auszubilden, zur philosophischen Verknüpfung der Gedanken zu führen und zur Sittlichkeit zu erziehen. Seine Ausführungen, insbesondere auch über den uns besonders interessierenden vierten Punkt, zeichnen sich durch grofse Klarheit aus, so dafs der Fernerstehende mit den wichtigen Dingen der Lehrpläne vortrefflich bekannt gemacht wird.

Infolge der Hamburger Verhandlungen (Jb. XVI, 12) erfuhr die Stellung der Biologie im Lehrplane der höheren Schulen aufserordentlich vielseitige Besprechungen, deren Sammelpunkt vor allem die oben (S. 4)

Digitized by Google

erwähnte Natur und Schule war, insbesondere in ihren von Landsberg, v. Hanstein u. a. gemachten Mitteilungen *Zum Fortgang der Bewegung für Förderung des biologischen Unterrichts* und *Zur Förderung des biologischen Unterrichts*. Ihnen entnehmen wir viele der folgenden Notizen. Der vom Hamburger naturwissenschaftlichen Verein gedruckte und versandte Bericht über die Hamburger Verhandlungen (Jb. XVI, 12) hat über 700 zustimmende Unterschriften gefunden. Die deutschen Unterrichtsverwaltungen haben vielfach lebhaftes Interesse gezeigt. Vor allem hat die Herzoglich Anhaltische für ihre sieben höheren Schulen alsbald eine Verfügung erlassen, die die Einführung der Biologie in die Oberklassen in die Wege leitet. Ferner ist im Lehrerseminar zu Meiningen und im Gymnasium zu Ohrdruf (Koburg-Gotha) der biologische Unterricht ausgedehnt worden, und das Hamburger Mädchengymnasium will ihn durch alle Klassen durchführen.

Es sind vornehmlich zwei Fragen, die Schwierigkeiten bereiteten. Einmal die, ob die seit Januar 1879 verpönte Entwicklungslehre in unsere höhere Schulen einziehen dürfe. Sie wird fast durchaus bejaht. Zweitens handelt es sich darum, ob es nötig ist, die Biologie durch alle Klassen mit je 2 Stunden durchzuführen, und wie für sie Raum zu schaffen ist. Hier stehen sich die Ansichten in fast allen Punkten noch vielfach gegenüber, ja es ist in noch fast keinem Einzelpunkte irgend eine Einigkeit erzielt, wie aus den im folgenden angeführten Aufsätzen, Erörterungen und Berichten hervorgeht. Paulsen führt als ein wichtiges Hemmnis für die Durchführung *Der Biologie im Unterricht aller Klassen der höheren Schulen* den Mangel an Zeit an, der schwer zu überwinden sein wird. Das zweite Hemmnis dagegen, die Furcht vor der Gefährlichkeit entwicklungsgeschichtlicher Tatsachen, ist keines. Es ist hohe Zeit, „dem absurden Gegensatz Moses contra Darwin ein Ende zu machen“. Gerade der Lehrer ist am besten geeignet, eine kühle und nüchterne, aber klare Anschauung über die so vielfach im Parteienkampfe verzerrt vorgetragenen Lehren der Entwicklung der organischen Wesen und ihrer Begründungstheorieen zu erwirken. Auch Reinke hält das bisherige Verhältnis zwischen *Gymnasium und Biologie* für unbefriedigend. Der Unterricht mufs allgemein biologisch werden. Die Erscheinungen der Lebensvorgänge der Tiere und der Pflanzen sind in gleicher Weise zu berücksichtigen. Man kann wohl im allgemeinen die zu behandelnden Gebiete festlegen, soll aber keine detaillierten Pensen vorschreiben. Irgend welche Vollständigkeit ist ausgeschlossen, morphologische und systematische Nichtigkeiten müssen fern gehalten werden, das Linnésche System gehört pädagogisch in die Rumpelkammer. Aus einer vergleichenden Morphologie und Physiologie ergibt sich das System von selbst. So sind bei weitem nicht alle Familien der Blütenpflanzen vorzuführen. Weder die Descendenztheorie noch die Fortpflanzung dürfen vom Unterricht der Schüler der Oberklassen ausgeschlossen werden. Der Wert des biologischen Unterrichts liegt darin, dafs er vortrefflich befähigt ist, den

Digitized by Google

kausalen und finalen Zusammenhang der Tatsachen klar zu legen, dafs er neben dem abstrakten Denken der Mathematik das Konkrete pflegt und zu einer Weltanschauung führt, die von Materialismus und Atheismus gleich weit entfernt ist. Geeignete Lehrer werden sich finden, wenn erst die Biologie in die Oberklassen eingezogen ist. Man kann den Unterricht bei der Arithmetik und bei den lateinischen Dichtern beschneiden, denn auch auf diesen Gebieten ist das Erstreben einer Vollständigkeit falsch und wird doch geübt. Für die Entwicklungslehre tritt auch Schulte-Tigges ein: *Biologie und Entwicklungslehre im Rahmen der neuen preufsischen Lehrpläne für höhere Schulen.* Er zeigt in überzeugender Weise, wie jene gerade in Verbindung mit dem leider neuerdings wenig beliebten Unterricht in der philosophischen Propädeutik von Bedeutung werden und wie sie in ihm einen Platz finden kann. Landsberg zeigt an einer ganzen Reihe von Beispielen, wie schon gelegentlich des physikalischen und chemischen Unterrichtes *Die Biologie auf den Oberklassen des Gymnasiums* ihr Recht finden kann. Ferner mufs der Physiologiekurs in I (Lehrpläne S. 66 No. 4) eingerichtet und tunlichst mit der philosophischen Propädeutik vereinigt werden. Mühlberg zeigt an der Hand der Schweizer Verhältnisse *Die Möglichkeit der Durchführung des naturhistorischen Unterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums.* Auf einer ganzen Anzahl Schweizer Gymnasien wird Biologie in den Oberklassen unterrichtet, ohne dafs Mathematik oder die anderen Realien zu kurz kommen. Die alten Sprachen werden in geringerem Umfange als in Deutschland gelehrt. Mühlberg erachtet die Folgen dieser Einrichtung für vortrefflich, wie sich aus den mannigfaltigsten Beobachtungen im Universitäts- und Volksleben der Schweiz ergibt. Gegen die als Äquivalent für den anthropologischen Unterricht in I geforderte Beschränkung desselben in O III spricht sich Pfuhl, *Die neuen preufsischen Lehrpläne,* aus. Er hält vor allem die Trennung von Anatomie und Physiologie für undurchführbar. Ganz derselben Ansicht ist v. Hanstein, *Lehre vom Bau des menschlichen Körpers,* der dafür ist, dafs die Lehre vom Menschen überhaupt am besten ganz nach I verlegt wird. Dann genügt ein Vierteljahr in O III. Krebs zeigt, dafs eine derartige Verteilung wohl angeht. Auch Frey erörtert die vorliegende Frage: *Die Physiologie in den neuen preufsischen Lehrplänen.* Er hält die Verweisung nach I für gut, jedoch die Trennung von Anatomie und Physiologie für verfehlt. Am besten wäre eine Kontinuität, die durch alle Klassen bis I hin ginge. — Soweit die Gymnasien.

Vorschläge für eine andere Anordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den Realgymnasien macht Rühlmann. Da er eine Erhöhung der Zahl der ihm gewidmeten Stunden für untunlich hält, so schlägt er vor, in VI bis U III die bisherigen Pensen beizubehalten, in VI und V eine monographische Behandlung ohne Systematik durchzuführen, in IV das (natürliche) botanische System und die Wirbellosen in den Vordergrund zu stellen, in U III die Sporenpflanzen und die Menschenkunde als Sammlungsmittelpunkt des zoologischen Stoffes zu be-

Digitized by Google

treiben, dagegen unter Aufhebung des doppelten physikalischen Lehrganges in O III und U II keine Biologie, sondern nur Chemie zu lehren, um in U II auch mit der Physik einzusetzen, neben der in O II die Mineralogie zu ihrem Rechte kommt. In U I möge dann neben Physik Petrographie und Geologie, in O I neben ihr Physiologie der Pflanzen und Tiere gelehrt werden. Dieser Vorschlag ist gewifs sehr beherzigenswert. Nessig, *Zur Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts,* erwidert einmal, dafs die Chemie der Physik ebenbürtig sei. Ein Fehlgriff ferner sei es, die Sporenpflanzen nach U III zu bringen; sie können erst in U II gebührend behandelt werden. Er schlägt vor, in IV die Gliederfüfser zu beenden, in U III die übrigen Wirbellosen zu bringen, in O III die allgemeine Botanik und die Sporenpflanzen, sowie die Anthropologie zu lehren, worauf in U II Mineralogie und Geologie folgen. In O II hat die Chemie zu beginnen, die für die Erörterung physiologischer Kapitel Raum bietet. Angenehm wäre in den Oberklassen je eine Stunde Biologie. Doch müssen hier Entwicklungslehre und geschlechtliche Fortpflanzung ausgeschlossen sein. Rühlmanns *Erwiderung* leugnet eine Degradation der Chemie und betont betreffs des zuletzt genannten Punktes die Äufserungen auf den Hamburger Verhandlungen. Nessig weist in seiner *Entgegnung* darauf hin, dafs ja vielleicht die Mathematik eine Kürzung erfahren kann. Weiter seien die Fürsprecher der Entwicklungslehre usw. in Hamburg zwar Biologen, aber nicht durchwegs Pädagogen gewesen. — Auch Bernstein spricht sich in seinen Bemerkungen *Über den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht in den höheren Realanstalten* für die Menschenkunde in I aus, die sich gegen Kurpfuscherei und Arzneimittelschwindel gut bewähren und viel zur Hebung sanitärer und hygienischer Ansichten beitragen würde.

Über die Stellung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in dem jetzigen Lehrplan der Reformgymnasien Frankfurter Systems sagt Börner folgendes. Es ist für die Naturwissenschaften an dieser Art Reformrealgymnasien verhängnisvoll, dafs sie in den vier obersten Klassen nur 14 Stunden gegenüber den 19 des alten Realgymnasiums haben. Die dagegen in IV und U III vorhandene Vermehrung um 2 Stunden gegenüber diesem ist bedeutungslos, da Physiologie dort nicht getrieben werden kann, der naturbeschreibende Lehrstoff aber diese Vermehrung nicht braucht. Ein fernerer Übelstand ist die Herabsetzung unserer Stunden in U II von 4 auf 2, da beide der Physik zufallen, also Pflanzenphysiologie und Lehre vom Menschen ausfallen. Es empfiehlt sich, die biologische Systematik in U III abzuschliefsen, in O III einen kurzen chemischen Kursus einzuschieben und an ihn jene beiden Pensen anzuschliefsen. Gegenüber der Ausdehnung der physikalischen Naturwissenschaften in den Oberklassen können in IV und U III die biologischen Stunden von 3 auf 2 herabgesetzt werden. Landsberg hält (NS. II, 77) Börner hiergegen vor, dafs, wenn dieses stattfinden soll, dann wenigstens die Biologie in O II

Digitized by Google

und I einzuziehen hat; sonst läuft Börners Vorschlag auf ein weiteres Zurückdrängen der Biologie hinaus.

Der naturwissenschaftliche Unterricht in den preufsischen Lehrerbildungsanstalten ist nach Witt durch die ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901 gefördert worden. Er führt das im einzelnen aus. Auch auf die Neuordnung und Verbesserung unseres Unterrichtszweiges im *Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen* (vgl. auch K., *Aus dem Grundlehrplan* usw.) sei hier kurz hingewiesen. Die „Naturgeschichte" ist in sehr ansprechender Weise bis in die erste Klasse durchgeführt worden.

Klunzinger gibt eine Darstellung der *Verhältnisse des biologischen Unterrichts an den höheren Schulen in Württemberg.* Dort wurde die Biologie 1891 aus den obersten Klassen der Gymnasien und Realgymnasien entfernt, während die Realschulen besser daran blieben. Schumann, der *Die württembergischen Realanstalten* besonders behandelt, ist der Ansicht, dafs in den Klassen VII und VIII die Biologie ausgesetzt werden kann, um dann in IX und X wieder aufgenommen zu werden.

Die *Deutsche Nationalschule* zu Wertheim am Main, die Kapff leitet, will nach Krefsmann und Kapffs Ankündigung ein „Verständnis aller das Leben des Menschen und besonders seiner Arbeitsformen und Arbeitsleistungen beeinflussenden Naturvorgänge" erzeugen. Der Oberbau der Schule wird auch auf Bodenkultur, Pflanzenbau und Viehzucht eingehen.

Für *Österreich* sei hier nachträglich auf die 1899 erschienenen *Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen* und den 1900 herausgekommenen *Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien* hingewiesen. Es bieten diese sehr eingehenden Anweisungen eine grofse Fülle vortrefflich durchdachten und ausgewählten Stoffes dar, so dafs ihre genaue Kenntnisnahme allen Fachkollegen dringend empfohlen werden kann. Moldenhauers *Reiseeindrücke bei einem Besuche höherer Schulen in Österreich* gehen in lobender Weise auf vielfache Einrichtungen, die für den biologischen Unterricht vorgesehen sind, ein, so auf Lehr- und Sammlungsräume, auf deren Ausstattung, auf Lehrmittel, u. a. auf botanische Gärten, Aquarien, Ausstellungskästen u. dgl. mehr. Kleinpeter hält die Möglichkeit einer *Reform des realistischen Unterrichts am Gymnasium* innerhalb des gegebenen Rahmens der Stundenzahl für möglich. Es sei eben die Zwei-, ja Dreistufigkeit des genannten Unterrichts vom Übel. „Das eigentliche Stiefkind des Gymnasiums ist der naturwissenschaftliche Unterricht, insbesondere der in Zoologie, Botanik, Mineralogie, Geognosie und Chemie." Nicht einverstanden können wir uns erklären mit des Verf. Ansicht über das Ziel des biologischen Unterrichts. Es kann „wohl kein anderes sein als die Kenntnis der Tier- und Pflanzenarten der Umgebung". Wenn das freilich das (unserer Ansicht nach gänzlich unerreichbare) Ziel sein soll, dann genügen selbst die vom Verf. geforderten Stunden nicht. Er verlangt 5 für die 1. Klasse, 4 für die

Digitized by Google

II (3, 3 und 2 Stunden Chemie für III, IV und V), 2 Stunden Botanik für VI (2 für Mineralogie in VII) und 2 Zoologie und Somatologie in VIII.

Ausland. Frankreich hat eine durchgreifende Reform seines Mittelschulwesens in Angriff genommen. Wir erfahren aus Schöns Aufsatz über *Die bevorstehende Reform des höheren Schulwesens in Frankreich* und zwei Berichten im PA. XXXXIV, 281 und 335, dafs folgender Plan vorliegt. In vier Vorgymnasialklassen (X bis VII) findet Volksschulunterricht statt. Die vier folgenden Jahre (VI bis III) weisen zwei parallele Kurse auf, deren jeder eine abschliefsende Bildung geben soll. Der eine gewährt fast gar keinen biologischen Unterricht, der andere je 2 Stunden. Auf der dritten Stufe (II 1 Jahr, I 2 Jahre) wird eine Vierteilung vorgenommen. Im griechisch-lateinischen und im lateinisch-modernsprachlichen Kurse hat die Physik je eine Stunde, im lateinisch-realwissenschaftlichen und im realwissenschaftlich-modernsprachlichen je 3 Stunden. Die Biologie fällt auf der Oberstufe gänzlich aus. *Die gegenwärtige Schulreform in Rufsland* gewährt nach Solmsen der Biologie in der 1. und 3. Klasse der Normalschule je zwei, in der 4. Klasse 3 Stunden obligatorischen, in der V bis VII wahlfreien Unterricht. In Schulen mit zwei alten Sprachen findet er nur in I bis III mit je 2 Stunden statt. Für die Anfangsklassen besteht seine Aufgabe in der Entwicklung der Beobachtung von Naturobjekten, des Unterscheidungsvermögens von Wesentlichem und Zufälligem, der richtigen Mitteilung des Beobachteten und der Liebe zur Natur. Ein ausführliches Programm stellte Kaigorodov auf. Der wahlfreie Unterricht soll in V Zoologie und Botanik, in VI allgemeine Biologie und in VII Anthropologie und Hygiene behandeln. Die letztgenannte soll im Gespräch über Fragen entwickelt werden, die das körperliche Befinden des Individuums betreffen.

Keim berichtet über einen Entwurf *Zur neuen badischen* **Prüfungsordnung** *für die Kandidaten des höheren Lehramts,* bei dem die Meinungen der Lehrerkollegien eingehende Berücksichtigung gefunden haben. Die Naturforscher dürfen 3 von 8 Semestern an einer technischen Hochschule studieren. Mathematik und Physik soll für sie alle verbindlich sein. Daneben steht die Wahl frei für entweder Biologie oder Chemie, Mineralogie und Geologie, doch ist für das andere Fach der Besuch von Vorlesungen und praktischen Übungen nachzuweisen. In der Biologie sind zu verlangen die Kenntnis der allgemeinen Lebenserscheinungen, die Grundzüge im Bau und den Lebensverhältnissen der wichtigsten Abteilungen der Pflanzen und Tiere, die allerwichtigsten Formen der Flora und der Fauna, Übungen im Bestimmen, die Anschauung vom Entwicklungsgang der Lebewesen im Laufe der geologischen Entwicklung. Die württembergische *Prüfung der Kandidaten für Präzeptors- und Reallehrerstellen 1901* forderte für die Zoologie die Beschreibung des Auges eines Wirbeltieres und einen kurzen Überblick über die Klassen der Fische mit besonderer Berücksichtigung der in Württemberg vorkommenden Hauptvertreter, für die Botanik die Antwort auf: Wie vermehren sich die

Digitized by Google

Pflanzen? und: Es sollen die bei uns vorkommenden Hauptvertreter der Koniferen aufgezählt und beschrieben werden.

Aufser auf die bei der Erörterung der Lehrpläne (oben S. 5) bereits angeführten **didaktischen und methodischen** Bemerkungen sei noch auf folgendes einschlägiges Material hingewiesen. Reh ist der Ansicht, dafs *Die Grundlagen des biologischen Unterrichtes* die Ursachen unseres Interesses an den Lebewesen sein müssen, nämlich ihre unmittelbaren Beziehungen zu uns, also ihr Nutzen und Schaden, zweitens ihre ästhetische Wirkung und drittens das Geheimnis des Lebens, das wir mit ihnen teilen. Die Geringschätzung, die biologische Fragen genieſsen, ist die Folge des jetzigen Unterrichts. Eine vortrefflich durchdachte Arbeit ist die Schwarzes über *Den biologischen Unterricht in den oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen.* Als sein Ziel betrachtet er die Zusammenfassung aller vorher gewonnenen Einzelkenntnisse in Botanik und Zoologie, aber auch in Chemie und Physik zur Begründung allgemeiner biologischer Gesetze und Begriffe, insbesondere zu der eines besseren Verständnisses des menschlichen Organismus. Der Lehrstoff ist daher in vier Abschnitte zu gliedern: vergleichende Anatomie und Physiologie der Lebewesen, Oekologie und Ethologie, Stammesgeschichte der Lebewelt, Anthropologie. Wie sich Verf. die weitere Ausführung dieser Abschnitte denkt, legt er in einem Plane dar, der eine ins einzelne gehende Disposition gibt. Watzel, *Über das Gestaltungs- und Zweckmäfsigkeitsprinzip in der organischen Natur,* schlägt vor, die morphologischen und physiologischen Elemente zunächst getrennt zu behandeln. Dort kommt die Gesetzmäfsigkeit in der Gestaltung sowohl hinsichtlich des Auftretens individueller Gebilde als betreffs der wechselseitigen Verbindung in Betracht, hier die Einheitlichkeit in der Anlage der Organe, die Spezialisierung ihrer Leistungen und ihre Angemessenheit für eine bestimmte Lebensweise. Dann werden Form und Funktion gegenübergestellt und endlich beider Zusammenhang erörtert.

Über die Hemmnisse, die einer erfolgreichen Wirkung unseres Unterrichtszweiges entgegenstehen, äufsert sich Leisen: *Unnötige Erschwerungen der Arbeit von Lehrer und Schüler im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht.* Zu ihnen gehören mangelhafte Fähigkeit der Schüler im Beobachten und Abgewöhnung des Fragens nach den Ursachen einer beobachteten Tatsache, mangelhafte Vorbildung der Lehrer namentlich für den naturwissenschaftlichen Unterricht, die diesem zugewiesene, allzu geringe Zahl der Stunden, das Vorwiegen der dozierenden Lehrform, der Mangel an Schulleitern, die in unseren Fächern ausgebildet sind, die geringe Wertschätzung dieser Fächer beim Publikum, die grofse Mangelhaftigkeit der Lehrmittel und Hilfsmittel. In ähnlicher Weise bemängelt Loosch, *Vom biologischen Unterricht,* die Umstände, dafs diesen Unterricht Mathematiker und Physiker, ja sehr oft Elementarlehrer geben, dafs Ausflüge nicht als Dienst angerechnet werden, dafs bei ihrer Ausführung unnötige Kontrolle geübt wird und dafs an ihnen zu viele Schüler (oft

Digitized by Google

die mehrerer Klassen) teil nehmen sollen. Loosch ist auch der Ansicht, dafs, wenn für wahlfreies Hebräisch, Englisch, Italienisch, Polnisch, Rudern, Schwimmen und Tennisspiel Zeit da sei, dann auch für die Biologie Zeit gewonnen werden könne.

Norrenberg betont *Den Vortrag des Lehrers im Dienste der Nebenfächer.* Er sei, wenn er auch nur nebenher gehen könne, doch von Bedeutung. In vielen Fällen sei er der dialogischen Form vorzuziehen. Wir „haben auch im Unterrichte dem System und dem Mikroskop zu viel Raum gegeben". Die gelegentlichen Vorträge werden gelingen, denn auf den Gebieten der erdkundlichen und naturwissenschaftlichen Lehrfächer „ist es dem Lehrer weit mehr noch als in den philologischen Fächern und der Mathematik ein Bedürfnis, wenn auch nicht durch eigene Forschung die Wissenschaft zu bereichern, so doch durch fortgesetztes Studium der wissenschaftlichen Literatur sich auf dem Laufenden zu erhalten, und gerade auf diesen als Nebenfächer fungierenden Wissensgebieten ist es auch dem Lehrer leichter, aus der bequem zugänglichen Literatur ewig neue Anregungen für sich und seine Schüler zu schöpfen". Uhlig führt im Anschlufs an Norrenbergs Vorschlag *Zu den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben* folgendes aus: „Was aber die Naturwissenschaften, insbesondere die Biologie betrifft, so erscheint mir für die oberen Klassen noch immer als Ideal die Einrichtung, die ich an dem von mir besuchten Gymnasium genossen habe. Ein Mediziner der Stadt, der zugleich mit verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen, welche im obligatorischen Unterricht der Sekunden und Primen keine Stellung finden, wohl vertraut war, hielt . . . . den Schülern der oberen Klassen zweimal in der Woche Vorträge, im Sommer über Botanik, im Winter bald über Physiologie (und Gesundheitslehre), bald über Geologie, und im Sommer schlossen sich daran botanische und geologische Exkursionen."

Die Sammlung von *Aufgaben und Fragen für naturgeschichtliche Beobachtung des Schülers in der Heimat* von Piltz (s. Jb. XVI, 11) ist in neuer Auflage erschienen. Beyer behandelt das gleiche Thema der *Schülerbeobachtungen.* Die von ihm mitgeteilten Beobachtungen sind den von ihm eingerichteten, von Schülern der 2. bis 6. Klasse eines Seminars verfafsten Beobachtungsbüchern wörtlich entnommen. Sie betreffen u. a. den Keimvorgang im Lichte und bei Lichtabschlufs, die Saftbewegung in Stengeln, die Vegetation der Nord- und Südseite einer Mauer, den Laubfall (mit drei Zeichnungen), die Ortsempfindlichkeit der Haut und die Samenproduktion bei mehreren Pflanzen.

Die Frage des Zeichnens ist ziemlich lebhaft erörtert worden. Wagner ist der Ansicht, dafs das *Zeichnen im naturgeschichtlichen Unterricht* die Entwicklung der Beobachtungsfähigkeit in hohem Grade fördert. Er führt das an zwei Beispielen eingehend aus, an der Gedächtniszeichnung eines Rabenschädels in Quarta und an der eines Kastanienblattes in einer Unterklasse. Er zeigt, wie an derartigen, schematisch gehaltenen Zeichnungen der Formensinn vortrefflich gebildet und geübt

Digitized by Google

werden kann. Wetekamp tritt in seinem gleichlautenden Aufsatz ebenfalls warm für das Zeichnen ein. Man mufs nach den Objekten selbst zeichnen lassen und vor allem auf die Richtigkeit der Zeichnung Wert legen, die künstlerische Seite vorläufig hintanstellen. Leider beginnt der Zeichenunterricht als solcher erst in Quinta. Krebs, *Das Zeichnen in seinen Beziehungen zum naturwissenschaftlichen und zum erdkundlichen Unterricht,* betont neben anderem den Wert dieses didaktischen Mittels als „Kontrolle des Mafses, bis zu welchem während des Unterrichts Verständnis und Anschauung der Schüler gereift sind". Er geht insbesondere auf Blütendiagramme (Grund- und Aufrisse) und auf Skizzen nach mikroskopischen Beobachtungen ein. So liefs er zur Kontrolle der richtigen Auffassung eines mikroskopischen Bildes Baumwolle, Flachs, Jute, Hanf und Kokosfaser zeichnen. Recht ausführlich behandelt Bugge *Das Zeichnen als Hilfsmittel des naturbeschreibenden Unterrichts am Realgymnasium.* Er begründet den Wert des Zeichnens, geht auf Lehrer- und Schülerzeichnungen ein, betont die Einfachheit und das Schematisieren der Zeichnungen, ihre Anfertigung in der Stunde und kommt auf Vorlagen (Köhne, Vogel und Ohmann) zu sprechen. Sodann bespricht er ausführlich die Gegenstände, die gezeichnet werden können und sollen. Die eigenartige Übung *Des Zeichen-Extemporales im Naturkunde-Unterrichte* betont Schönichen. Sie dürften mit Recht hin und wieder an die Stelle der geschriebenen „Kurzen Ausarbeitungen" (Lehrpläne S. 74) treten. Wie sich zu Aufgaben für solche gezeichneten Ausarbeitungen blütenbiologische Schemabilder eignen, zeigt der Verf. des weiteren an 6 Beispielen; vgl. übrigens unten S. 27. Derselbe Verf. geht in seinem Aufsatz über *Das Schemabild im botanischen Unterricht* auf das „deskriptive" Schemabild, über dessen Bedeutung er mit Wagner (s. o. S. 12) übereinstimmt, sodann auf das „evolutive" ein. Als Beispiel gibt er hier, ganz vortrefflich, Bilderreihen der Entwicklung des Rehgeweihes durch die drei ersten Jahre und die vier Jahreszeiten sowie eine Darstellung des See- und Landwindes. Hauptsächlich behandelt Verf. das „biologische" Schemabild. Auch hierfür vgl. man die ausführlichere Schrift u. S. 27.

Über *Schülersammlungen* sagt Stecher, dafs mit dem Sammeln Züchten und Beobachten verbunden sein müssen. Gezüchteten Tieren soll man die Freiheit wiedergeben, so Schmetterlingen und Fröschen. Herbarien sind die geeignetsten Schülersammlungen. Man soll nur sammeln, was geistigen Besitz ergibt. Nur derartige Sammlungen legen den Grund zu Kenntnissen.

Auf Witts *Beiträge zur Theorie und Praxis des naturkundlichen Volksschulunterrichts* sei hier hingewiesen. Sie sind eine Sammlung pädagogischer Aufsätze.

B. Lehrmittel.

Von den **literarischen Lehrmitteln,** und zwar den *Lehrbüchern,* handelt Dennerts Aufsatz über *Die häusliche Wiederholung der Schüler*

Digitized by Google

und die ihr dienenden Lehrbücher. Diese sollen den Lehrer, der in der Stunde gezeigt hat, wie die Schüler lernen sollen, daheim ersetzen, es sollen „Lernbücher" sein. Sie müssen daher dieselbe Methode haben, die der Lehrer ausübt, also auf dem Gebiete der Naturwissenschaften die heuristisch-induktive. Diese Methode befolgt nach des Verf. Ansicht keines unserer natur- oder erdkundlichen Lehrbücher. Der Leitfaden mufs anleiten, zu finden und zu arbeiten, nur das wirklich Nötige bringen und den Stoff übersichtlich ordnen. Bilder und Karten müssen derart sein, dafs der Schüler gezwungen ist, auf ihnen zu finden und zu sehen, und an der Hand des leitenden Textes zu betrachten.

Baades *Naturgeschichte in Einzel-, Gruppen- und Lebensbildern* kam neu heraus. Teil 1 enthält Tierbetrachtungen, Teil 2 die Pflanzen-, Teil 3 die Gesteins- und Teil 4 die Menschenkunde. Die neue Auflage ist um viele neue Abbildungen vermehrt worden. Pokornys *Naturgeschichte für Bürgerschulen* hat Neumann völlig neu bearbeitet. Sie beginnt mit dem Mineralreich, dann folgen die Haustiere, Wald und Feld im Winter, der Fichtenbaum, die Frühlingspflanzen, die Zugvögel, die Sommerblumen u. s. f. Schaars *Naturgeschichte für die 1. Klasse der Mädchen-Lyceen* hat Berichterstatter nicht gesehen.

Landsbergs bekanntes *Lesebuch, Streifzüge durch Wald und Flur,* hat seine 3. Auflage erlebt; Jb. XI, 72. Es braucht hier auf die Vortrefflichkeit dieses Buches, das sich vorzüglich zur Lektüre für reifere Kinder, daher auch für die Einstellung in Schülerbibliotheken eignet, nicht erst hingewiesen werden.

Die Einrichtung und Benutzung *lebender* **Anschauungsmittel** erörtert Matzdorff in seinem Aufsatze über *Die Verwendung von Aquarien und Terrarien im Schulunterrichte.* Er behandelt Einrichtung, Besetzung und Verwendung dieser Unterrichtsmittel, die imstande und fähig sind, das beste überhaupt vorhandene Anschauungsmaterial darzubieten. Wie *Die Wasserluftpumpe als Aquariendurchlüfter* benutzt werden kann, erläutert Ulmer.

Über die Bedeutung der biologischen Lehrmittel, wie sie in den *Sammlungen* vorliegen, spricht sich ein Aufsatz im LS. aus. Er betont die Zellenlehre und die Entwicklung der Lebewesen. Dieselbe Zeitschrift befürwortet warm: *Der Lehrer sei Naturalien-Sammler und Naturfreund.* Töpfer, Lutze und Döring geben eine Übersicht über *Die naturwissenschaftlichen Sammlungen der Realschule* zu Sondershausen. Bemerkenswert sind Schädel seltnerer Säugetiere, zahlreiche Gehörne, fossile Kriechtiere, eine grofse Weichtiersammlung und ansehnliche botanisch-ökologische Objektreihen. Dreflers *Lehrmittelschau* betrifft die Ausstellung biologischer Lehrmittel gelegentlich der Chemnitzer Lehrerversammlung. Ortlebs *Illustrierte Anleitung* kam dem Berichterstatter nicht zu Gesicht.

Bohns Erläuterung *Der geographischen Naturaliensammlung des Dorotheenstädtischen Realgymnasiums* wird fortgesetzt (Jb. XVI, 18) und die der Pflanzenprodukte wird abgeschlossen.

Digitized by Google

Die Anfertigung mikroskopischer Präparate schildert Schieder.

Tafeln und Bilder. Über ein jetzt vielfach benutztes Verfahren, sich selbst bequem brauchbare Wandtafeln herzustellen, berichtet Ellemann: *Selbstgefertigte Wandtafeln auf schwarzem Grunde.* Man benutzt schwarzes Rollenpapier von 145 cm Breite, trägt mit farbigen Kreiden die Zeichnung auf und fixiert, indem man eine Schellaklösung in Spiritus zerstäubt. Übrigens kann man sich auch, wie Berichterstatter gesehen hat, mit Rufs in Leimwasser den schwarzen Grund selbst herstellen. Von Raschkes *Naturgeschichtlichen Tafeln für Schule und Haus* sind die efsbaren Pilze und die einheimischen Schmetterlinge aufs neue erschienen; s. Jb. XII, 17, 28. Haeckels *Kunstformen der Natur* (Jb. XVI, 18) bringen in ihrer neuen Lieferung Fledermäuse, Frösche, Spinnen und Milben, Schlangensterne, Sternkorallen, Phaeodarien, Nepenthes melamphora, Autobasidier, Siphoneen und Florideen.

Der Anfangsunterricht in der Naturkunde läfst alljährlich, z. B. bei der Feststellung von Blütenfarben, die Erfahrung erneuern, dafs der Farbensinn und die Fähigkeit, die Farben zu benennen, bei den Schülern häufig noch wenig entwickelt sind. Magnus *Farbentafel zur methodischen Erziehung des Farbensinnes* bringt 9 Farbentöne in 4 Helligkeitsgraden nebst 72 Kärtchen für die Benutzung seitens der Kinder. Dieses Anschauungsmittel dürfte für diejenigen empfehlenswert sein, die sich nicht schon selbst derartige Tafeln aus buntem Papier zusammengestellt haben.

Ein *Verzeichnis von Latern-(Skioptikon-)Bildern* nach mikroskopischen Objekten findet man in ZöG. LIII, 371. Es sind 25 Stück, die Lechner in Wien in den Handel bringt, und die Dörfler mit einem Text begleitet. Van Calker führt die von Krantz in Bonn herausgegebene *Sammlung von Diapositiven* ein. Aufser geologischen, mineralogischen und krystallographischen Objekten bringt sie zahlreiche paläontologische Dinge, Pflanzen und Tiere.

Vorträge für Schüler über Gesundheitspflege sind in Berlin an mehreren höheren Schulen gehalten worden, und zwar von Ärzten, die dem Lehrkörper der Universität oder dem Ministerium angehören. Sie waren vierstündig und wurden aufser von den Schülern der O II und I auch von Lehrern und Eltern besucht. Die Vortragenden waren am *Königl. Joachimsthalschen Gymnasium* (*Bericht* von Bardt) Kirchner, am *Königlichen Wilhelms-Gymnasium* (Kübler) Wassermann, am *Gymnasium zum Grauen Kloster* (Bellermann) Ficker, am *Askanischen Gymnasium* (Busse) Abel, am *Falk-Realgymnasium* (Schellbach) Kolle, an der *Luisenstädtischen Oberrealschule* (Marcuse) Fecker. Es wurden Ernährung, Körperpflege, Hygiene der Arbeit, der Sinnesorgane, ansteckende Krankheiten behandelt. Wir sind der Ansicht, dafs auch diese Belehrungen besser in die Hände der Naturwissenschaftslehrer gelegt werden (Jb. XVI, 12), zumal da gerade an mehreren der genannten Anstalten pädagogisch und wissenschaftlich bekannte Biologen als Lehrer wirken.

Digitized by Google

C. Hilfsmittel.

Die 74. **Versammlung** *Deutscher Naturforscher und Ärzte in Karlsbad* hörte in der gemeinschaftlichen Sitzung der naturwissenschaftlichen Hauptgruppe Koch über *Bodenbakterien und Stickstoff-Frage* und Remy über *Stickstoffbindung durch Leguminosen.* Jener ging auf die Wirkung der salpeterfressenden, also freien Stickstoff erzeugenden, und der Azobakterien, d. h. der den Luftstickstoff bindenden, ein. Dieser erörterte die Lebensbedingungen der Leguminosen und ihrer Knöllchenbakterien. Die Wirtspflanzen sind zu kräftigen, die symbiontischen Pilze, die am besten wirken, wenn sie Widerstände beim Eindringen in die Pflanze zu überwinden haben, müssen aus den ältesten Knöllchen stammen. Botanische Vorträge waren die folgenden. Beck von Mannagetta, *Über die Umgrenzung der Pflanzenformationen,* betonte den Wert der Klarlegung der ökologischen Verhältnisse neben der Erforschung der topographischen und klimatischen Bedingungen. Wiesner erörterte *Die Beziehungen der Blattstellung zur Beleuchtung;* er hat die Verfahren der Lichtmessung wesentlich verfeinert. Über die weiteren Vorträge sind dem Berichterstatter noch keine Mitteilungen zu Gesicht gekommen. Wettsteins Vortrag s. u. S. 22.

Auf der *11. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften* zu Düsseldorf hielten Thomae den o. S. 1 und Krebs den o. S. 13 besprochenen Vortrag. Einen breiten Raum nahmen (s. Schmids *Bericht* sowie den Aufsatz *Über die Stellung der biologischen Unterrichtsfächer im Lehrplan der höheren Schulen)* die Erörterungen über den biologischen Unterricht ein. Meyer und Quehl betonten in gleichem Sinne den Kampf, den die Biologie um den ihr gebührenden Platz in der Schule zu bestehen habe. Nachdem sodann Schmid über die auf Grund der Hamburger Verhandlungen ins Werk gesetzten Bestrebungen und die bisherigen Erfolge lichtvoll berichtet hatte, entspann sich eine lebhafte Diskussion. Vogel betonte, sehr mit Recht, den Wert der Systematik, die ebenso wie die Morphologie nicht gegen die Ökologie zurücktreten dürfe. Wenn auch die Biologie noch nicht in gröfserem Umfange in die oberen Klassen der höheren Schulen einziehen könne, so gäben doch die neuen Lehrpläne Gelegenheit, biologische Hauptstücke dem physikalisch-chemischen Unterricht einzufügen. Wetekamp ist der Ansicht, dafs ein Äquivalent für die hierdurch herbeigeführte Beengung dieses Zweiges des naturwissenschaftlichen Unterrichts dadurch gegeben werden kann, dafs schon auf der Unterstufe mit einfachen physikalischen und chemischen Beobachtungen begonnen wird. Für eine geeignete Zeit für die von Vogel empfohlenen Fortbildungskurse hält Wetekamp nicht die Ferien, sondern die Schulzeit, während der Urlaub für die am Kurse teilnehmenden Lehrer einzutreten hat. Hansen geht auf die Botanik ein, tadelt gleichfalls die vorwiegende Betonung der Ökologie und erläutert den Wert der Systematik. Man

Digitized by Google

mufs eine gleichmäfsige Durchdringung der verschiedenen Wissenschaftszweige anstreben. Es empfiehlt sich, eine Kommission zur Ausarbeitung eines Lehrplans einzusetzen. Pietzker führt aus, dafs die Biologie zum Teil nur in den Oberklassen mit genügendem Verständnis betrieben werden kann. Fricke hält den Vorschlag Hansens betreffs einer Kommission für verfrüht. Die ganze Frage mufs erst in der Fachliteratur geklärt werden. Auch er hält Morphologie und Systematik für das Rückgrat. Sehr wichtig sind die Fragen der Heran- und der Fortbildung geeigneter Lehrer. Er warnt, sehr mit Recht, vor einer Aneignung von Kenntnissen aus der populären Literatur. Krebs betont den Unterricht im Freien. Elses warnt vor einem zu frühen Beginn des systematischen Unterrichts. Bail will das System nicht als reines System behandelt wissen. Schliefslich wurde folgende Resolution gefafst: „Unter Zustimmung zu dem wesentlichen Inhalt der Beschlüsse, die auf der 73. Versammlung deutscher Naturforscher und Ärzte zu Hamburg gefafst worden sind, erklärt die 11. Hauptversammlung des Vereins . . . . . die Durchführung des biologischen Unterrichts durch alle Klassen wenigstens der realistischen höheren Schulen für notwendig, hält auch die Verwirklichung dieser Forderung ohne Beeinträchtigung der übrigen Zweige des exaktwissenschaftlichen Unterrichts für möglich."

Von der *Hauptversammlung des „Deutschen Lehrer-Vereins für Naturkunde" in Chemnitz* berichtet Lehmann über Detmer, *Bedeutung und Aufgabe des botanischen Schulunterrichts.* Jene beruht in der Entwicklung des Verstandes, der Ausbildung des Beobachtungsvermögens, der Aneignung nützlicher Kenntnisse, der Pflege des ästhetischen Sinnes und der Entwicklung des religiösen Empfindens. Die Aufgabe besteht darin, dafs die systematischen Kenntnisse von biologischen und ökologischen Momenten durchdrungen werden. Dazu ist folgendes zu beachten. Der Unterricht mufs eine klare Vorstellung von der Zelle erzeugen, die grofsen Zusammenhänge im Naturreich erkennen lassen, auf die Zweckmäfsigkeitsverhältnisse hinweisen und den Gesichtskreis der Schüler erweitern. Diese vier Punkte erfuhren durch den Vortragenden eine weitere Ausführung.

Die *17. Jahresversammlung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer an den badischen Mittelschulen* wurde durch *Zoologische Demonstrationen* mit dem Projektionsmikroskop seitens Bütschlis erfreut. Es wurden aus der Tierwelt des Süfswassers vorgeführt Ur-, Hohltiere, Würmer, Rädertiere, Krebse und Kerflarven. Die richtende Einwirkung des elektrischen Stromes auf die Infusorien wurde gleichfalls demonstriert.

Auf der *Gauzusammenkunft von Lehrern humanistischer Anstalten in Metzingen* sprach Häberle über den *Unterricht in physischer Anthropologie.* Das erforderliche Lehrziel ist in Klasse IV nicht erreichbar, auch braucht die Psychologie in X die physische Anthropologie als notwendige Grundlage. Es ist daher erforderlich, dafs diese ins Obergymnasium einziehe, und zwar empfiehlt es sich, ihr eine Stunde in Klasse IX

Digitized by Google

während des Sommerhalbjahres zuzuweisen. Die methodische Behandlung mufs auf einer fortlaufenden biozentrischen Verbindung von Anatomie, Physiologie und Hygiene beruhen. Als Anschauungsmittel sind u. a. Modelle, Gehirnpräparate usw. zu benutzen. Als Anknüpfung an den Unterricht in IV, der natürlich nicht fortfallen darf, sind allgemeine Wiederholungen somatologischen Inhalts anzustellen.

Recht rege war die Beteiligung einzelner Vereine an der Frage nach einer Neugestaltung des biologischen Unterrichts; vgl. oben S. 6. Aus dem *Hamburger naturwissenschaftlichen Verein* erfolgte der Anstofs zu der bekannten Verhandlung der Naturforscherversammlung. Für die Wiedereinführung der Biologie in die Oberklassen trat (NS. I, 184) auch der *Verein ehemaliger Abiturienten des Realgymnasiums in Hamburg* ein. In *Berlin* bildete sich eine zwanglose *Vereinigung von Biologen an höheren Unterrichtsanstalten Berlins und der Vororte* (NS. I, 184), die u. a. die Verteilung der naturwissenschaftlichen Fächer (NS. I, 184), den fakultativen biologischen Unterricht (NS. I, 387) und die Anthropologie in I (s. o. S. 6, NS. II, 76) eingehend besprach. Diskussionen fanden auf Kleins Veranlassung im Lehrkörper der *Universität Göttingen,* in den *Naturwissenschaftlichen Vereinen in Danzig* und *Zwickau* (NS. I, 99), in *Braunschweig* unter Levins Leitung (NS. I, 184) statt. Der *Verein für vaterländische Naturkunde in Stuttgart* hörte die Referate (NS. I, 98) Klunzingers, Lamperts, Kulls u. a. Auch auf der *Versammlung sächsischer Seminarlehrer* sprach Ulbricht (NS. I, 445) über die Ausdehnung der Biologie. Er stellte nach Dreſslers Bericht folgende Thesen auf: Der naturwissenschaftliche Unterricht im Seminar bedarf einer gröfseren Stundenzahl. Wird die Seminarzeit verlängert, so mögen ihm in jeder Klasse 3 Stunden zugewiesen werden, in denen Naturgeschichte und -lehre nebeneinander getrieben werden. Praktische Übungen, einstündig in jeder Klasse, müssen eingerichtet werden. Ihre Leitung mufs als Pflichtstunde angerechnet werden. Der naturwissenschaftliche Unterricht bedarf der Methode des Aufgabenlösens wie die Mathematik und die fremden Sprachen. Eine Kommission hat botanische und zoologische Aufgaben zu sammeln und zu ordnen. Diese können schriftlich oder mündlich gelöst werden, aber auch Experimentieraufgaben sein. In den unteren Klassen vertritt die Experimentierstunde die Exkursion.

Die **Ferien-** und **praktischen Kurse** während des Schuljahres sind nicht allein in der bisherigen Ausdehnung (Jb. XVI, 19, 20) fortgeführt worden, sondern dem Berichterstatter sind auch Mitteilungen über neue Veranstaltungen zur Kenntnis gekommen. *Der Ferienkursus zu Berlin vom 30. September bis 11. Oktober 1902* brachte einen Vortrag von Schwendener *Über den gegenwärtigen Stand der Descendenzlehre in der Botanik.* Die Pflanzenindividuen gleicher Abstammung erleiden dreierlei Veränderungen, erstens kleine, richtungslose, zweitens in direkter Anpassung an äufsere Faktoren erworbene, vorteilhafte, und drittens sprungweise Mutationen. Die Selektionstheorie (Darwin) ist für die künstliche

Digitized by Google

Zuchtwahl wohl begründet, dagegen hat für die natürliche Zuchtwahl die Wirkung der Erhaltung und Fortbildung von Rassen oder Arten nicht bewiesen werden können. Die Theorieen der direkten Bewirkung (Nägeli) und der Mutationen (de Vries) haben ihren ausgedehnten Geltungsbereich, erklären aber nicht alles. Es gibt verschiedene Wege phylogenetischer Entwicklung. — Die biologischen Übungen bestanden in einem von Kolkwitz abgehaltenen *Mikroskopischen und physiologischen Kursus über hygienisch und wirtschaftlich wichtige Mikroorganismen,* pathogene, solche der Trink- und Schmutzwässer, der Milch, des Bieres usw., nebst Anleitung zur Züchtung und Dauerpräparation und in einer von Röseler geleiteten *Anfertigung zoologischer Präparate,* die Abbalgen, Skelettieren, feuchte und trockene Konservierung umfafste. Potonié leitete eine *Geologisch-botanische Exkursion in die Sächsische Schweiz.* — Die staatlichen *Praktischen Kurse,* für die in der „Alten Urania" ein ständiges Arbeitsquartier eingerichtet ist, betrafen im Sommer 1902 von Kolkwitz geleitete *Botanische Exkursionen,* auf denen zur Beobachtung kamen Feld- und Gartengewächse mit ihren Krankheitserregern, Lebensgemeinschaften, niedere Lebewesen als Faktoren der Selbstreinigung der Flüsse und als Fischnahrung, die hygienische Beurteilung des Oberflächenwassers von Seen, Teichen und Flüssen, efsbare und giftige Pilze. *Zoologische Exkursionen* fanden für das Gebiet der Entomologie unter Führung von Heymons, für das der Vögel unter Rey, für das der Reptilien und Amphibien unter Mattern statt; Beobachtung der Lebensverhältnisse, Sammeln, Präparieren. Im Winter 1902—1903 leitete Röseler *Übungen aus dem Gebiete der Biologie der Gliedertiere,* Kolkwitz *Übungen aus dem Gebiete der Anatomie und Physiologie der Pflanzen.* — Über die *Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten* berichtet für 1901—1902 Reinhardt. Die von Bullemer geleiteten Übungen (Jb. XVI, 20) hat in diesem Berichte der Berichterstatter eingehender dargestellt. Im Sommer 1902 hielt Plate Vorträge *Über den gegenwärtigen Stand der Darwinschen Selektionstheorie* und führte Dönitz durch das Institut für Infektionskrankheiten, im Winter 1902—1903 sprach v. Martens *Über die geographische Verbreitung der Tiere* (Land, Süfswasser, Meer, deutsche Tierwelt).

In *Kiel* fand (NS. I, 326) vom 6. bis 26. Juli ein *Ferienkurs* statt. Benecke leitete *Mikroskopische Pflanzenuntersuchungen.*

Der *Greifswalder Ferienkursus 1902* (14. Juli bis 2. August) brachte Landois' bekannte Vorträge (Jb. XV, 18), von Rosemann solche über den *Bau und Verrichtungen des menschlichen und tierischen Körpers,* von Schütt über *Die innere Organisation der Pflanzen* und von Stempell *Anleitungen zu zoologischen Untersuchungen.*

In *Breslau* (NS. I, 327) fand der Kursus vom 14. bis 31. Juli statt. Kükenthal behandelte die *Tiergeographie,* Schröder die *Biologie pflanzlicher Mikroorganismen.*

Digitized by Google

Die Vorlesung Kohls über *Pflanzenphysiologie,* die in dem Kursus wissenschaftlicher Vorlesungen für Lehrer und Lehrerinnen zu *Marburg* stattfand, ist im Druck erschienen.

Die *Ferienkurse in Jena für Damen und Herren im August 1902* brachten die bekannten Darbietungen Detmers (Jb. XVI, 20), von Ziegler *Die Tierwelt des Meeres* und einen *Praktischen Kursus der Zoologie,* von Noll *Physiologie des Gehirns.* Der um die Fortbildung auf dem Gebiete der Botanik hochverdiente Detmer hat übrigens 1902 eine neue Einrichtung ins Leben gerufen. Er hat, wie wir Schusters Mitteilung über *Botanische Fortbildungskurse* entnehmen, in den verschiedensten Städten, die keine Universität besitzen, Vorträge und Demonstrationen über Bau und Leben der Pflanzen abgehalten.

In dem vom 30. Juli bis 9. August abgehaltenen Kursus in *Erlangen* (NS. I, 326) besprach Fleischmann den *Bau der Muscheln, Tintenfische, Bandwürmer und Pflanzentiere,* Solereder *Den anatomischen Bau und die Gestaltungsgesetze der Pflanzen.*

Der *Ferienkurs an der Universität Würzburg* (21. Juli bis 2. August) brachte von Lehmann *Die Bakterien und ihre Bedeutung im Haushalte der Natur und als Krankheitserreger,* von Spemann *Insekten und Blumen* sowie *Literarische und technische Hilfsmittel zum zoologischen Selbststudium.*

Stadler führt über *Die bayerischen naturkundlichen Ferienkurse* folgendes aus. Da von 1874 bis 1891 in Bayern an den Gymnasien gar keine Naturkunde gelehrt wurde, fehlt es jetzt an geschulten Kräften. Es fand nun in *München* vom 15. bis 20. Juli 1901 ein Ferienkurs statt. Hofer gab eine *Anatomische und physiologische Darstellung der Gehörorgane im Tierreich,* besprach *Die natürlichen Existenzbedingungen der Tiere im Wasser* und veranstaltete *Übungen im Bestimmen einheimischer Schmetterlinge.* Giesenhagen: *Ausgewählte Kapitel aus der Naturgeschichte der Kryptogamen.* Stadler behandelte die *Methodik des naturkundlichen Unterrichts* und gab *Probelektionen:* Tetragonolobus siliquosus und Lathyrus pratensis; der Hecht. Auch fand eine biologische *Exkursion nach Schliersee* statt, die Moorpflanzen und die Wasserfauna zur Beobachtung brachte. — Die 1902 veranstalteten *Münchener Ferienkurse für Volksschullehrer* (NS. I, 327) waren auch anderen Lehrern zugängig. Doflein behandelte die *Allgemeine Biologie der Tiere.*

Cramer, Ischler und Massinger berichten über den *Dritten Ferienkurs an der Universität Freiburg,* Ostern 1902. Er war reich an biologischen Vorträgen: Steinmann, *Die wichtigsten Stämme des Pflanzenreiches im paläozoischen Zeitalter;* Oltmanns, *Pflanzenphysiologische Übungen für die Schule;* Weismann, *Instinkt und Symbiose;* Keibel, *Furchung des Froscheis, Entwicklung des Hühnereis;* Gaupp, *Spezielle Bewegungslehre des Menschen* (mit Modellen); Fischer, *Ausgewählte Kapitel aus der physischen Anthropologie;* Günther, *Respirations- und*

Digitized by Google

Blutkreislauforgane bei den verschiedenen Tierklassen; Schottelius, *Kapitel aus der Gesundheitslehre* (Spaltspilze als Krankheitserreger).

Der *Strafsburger Ferienkursus* brachte nach Krebs' Bericht die zoologischen Vorlesungen Göttes *Über Fortpflanzungserscheinungen, Über Umbildungen bei parasitischen Tieren* und *Über den Ursprung der Wirbeltiere.* Jost schilderte *Die Befruchtungserscheinungen im Pflanzenreich* und *Die Morphologie und Biologie der Sukkulenten.*

Kellers *Bericht über die von der Gesellschaft „Lehrmittelzentrale"* veranstalteten *botanischen Exkursionen 1902,* die 1901 Wagner, 1902 Keller leitete, zeigt, wie vieles auf den 19 Ausflügen des Jahres 1902 geleistet wurde.

Über eine auf Kosten der Regierung veranstaltete *Botanisch-geographische* **Exkursion** *nach Oberitalien Pfingsten 1902* für badische Mittelschullehrer, die Oltmanns und Neumann aus Freiburg leiteten, berichtet Grabendörfer.

Schulmuseen. *Das Kgl. Kreismagazin von Oberbayern für Lehrmittel und Schuleinrichtungs-Gegenstände in München* ist nicht allein eine Sammel- und Ausstellungsstätte für Lehrmittel, sondern prüft sie auch auf ihre Brauchbarkeit und vermittelt Verkäufe. In Wien hat eine Gesellschaft ein *Österreichisches Schulmuseum* begründet, in dem die Eltern Demonstrationen neuer Apparate kennen lernen können, um „dadurch einen Einblick zu gewinnen, wie mühsam die Arbeit eines Lehrers in Wirklichkeit ist und wie anderseits der Lehrer mit Hilfe der Erfindungen des nimmer rastenden Menschengeistes bemüht ist, die so harte Lernarbeit der Jugend zu erleichtern." Der Kroatische pädagogisch-literarische Verein in Agram hat dort ein *Kroatisches Schulmuseum* errichtet, dessen Bestand Gutes leisten soll.

Auf dem Gebiete der *pädagogisch-*wissenschaftlichen Literatur ist Fritschs *Hilfsbuch bei dem Unterricht in der Naturgeschichte für die Hand des Lehrers* jetzt vollendet; s. Jb. XV, 19. Der 2. Band enthält 15 Hefte Vögel und wechselwarme Wirbeltiere. Die von der Naturwissenschaftlichen Vereinigung des Berliner Lehrer-Vereins herausgegebenen *Schulausflüge* sind (Jb. XV, 19) vermehrt worden. Das dritte Heft bringt Westend, Pichelsberg und Schildhorn von Grosse sowie die deutschen Pflanzennamen von Lehmann, das vierte Potsdam von Schäffer, das Aquarium von Siebert und den Zoologischen Garten von Schulz. Diese Aufsätze erfüllen gut ihren Zweck, die Spaziergänge lehrreich zu gestalten. Breitenbach schildert *Hermann Müller-Lippstadt und den biologischen Unterricht,* wie er ihn gab. Dafs die Gestalt des berühmten Erforschers der Beziehungen von Blumen und Kerfen gerade jetzt, da die Schulfähigkeit der Abstammungslehre wieder lebhaft besprochen wird, von grofsem Interesse ist, steht aufser aller Frage. Aber der Verf. zeigt auch, wie Müller schon vor mehr als 25 Jahren zahlreiche methodische und didaktische Forderungen erfüllt hat, die noch jetzt keineswegs Allgemeingut des biologischen Unterrichts sind. Es lohnt sich sehr, das einzelne in

Digitized by Google

Breitenbachs Schilderung, die auf den eigenen Schülererfahrungen in Lippstadt beruht, nachzulesen.

Als literarisches Hilfsmittel allgemein *biologischen* Inhaltes sei zunächst auf Dannemanns Neuauflage seines *Grundrisses einer Geschichte der Naturwissenschaften* hingewiesen; s. Jb. XII, 10. Von neu aufgenommenen Abschnitten seien Theophrasts Begründung der Botanik, die Naturwissenschaften im Mittelalter und die Lehre von der Geschlechtlichkeit der Pflanzen hier genannt. Als klar und knapp, aber unter deutlicher Hervorhebung des Wesentlichen geschriebenes Buch sei Krauses *Geschichte der biologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert* genannt. Sie geht natürlich auch besonders auf die Kämpfe um die Abstammungslehre und den Darwinismus ein. Jene findet eine ausgezeichnete Darstellung durch ihren berühmten Mitentwickler Weismann in dessen *Vorträgen über Descendenztheorie.* Diese gewähren, auch wenn man mit der Lehre und ihrer neuesten Ausbildung vertraut ist, durch die Reichhaltigkeit des Stoffes und die Durchsichtigkeit der Darstellung einen hohen Genufs. Hesse beschäftigt sich in seinem Werkchen über *Abstammungslehre und Darwinismus* mit der Berechtigung der Annahme jener und den Beweisen für sie und ferner mit dem Vorgange der Umwandlung der Arten, insbesondere der Darwinschen Theorie. Wettstein tritt für die Berechtigung des *Neo-Lamarckismus* neben dem *Darwinismus* ein. Für die Pflanzen ist ohne Frage die direkte Anpassung von Bedeutung. Sowohl die Anpassungsfähigkeit des Individuums, als auch die Vererbung von Eigenschaften, die durch direkte Anpassung erworben sind, treffen zu. Diese Anpassung führt eine allmähliche Umgestaltung des Organismus herbei. *Darwin und seine Lehre* schildert Reiner in gut und volkstümlich geschriebenen Hauptstücken über Darwin selbst, seine Vorgänger, die Variabilität der Arten, den Kampf ums Dasein, die natürliche, die geschlechtliche Zuchtwahl usw. Darwins Hauptwerk über *Die Entstehung der Arten* ist in einer sehr billigen Ausgabe erschienen.

Des weiteren sei hier auf Verworns *Biogenhypothese* hingewiesen, die in geistreicher Weise versucht, das Rätsel des Zell- und damit des Lebens überhaupt unserem Verständnis näher zu führen. — Über den Begriff der *Biologie* spricht Reinke. Er ist, wie auch wir in diesen Berichten es stets gehalten haben, dafür, das Wort in seinem weiteren Sinne zu gebrauchen und für Biologie im engeren Ökologie und Ethologie zu setzen. — Ciborras Arbeit über die *Symbiose* behandelt Blüten und Kerfe, Ameisen, Lebermoose, Flechten, Einsiedlerkrebse, Wurzelmycelien, kurz die bekanntesten Fälle. — Dennerts gesammelte Aufsätze *Aus den Höhen und Tiefen der Natur* sind botanischen und z. T. auch zoologischen Inhalts: Die Stimmen, das Genossenschaftsleben, der Individualismus in der Natur, die Toilette, die Brutpflege der Pflanzen, Pflanze und Wasser, Herbstlaub u. dgl. mehr. Auch dieses Buch gehört zu denen, die reichen Stoff in lesenswerter Schilderung darbieten.

Das *geographische* Gebiet betrifft Ratzels *Erde und Leben*, das Be-

Digitized by Google

richterstatter leider nicht einsehen konnte. Hehns *Kulturpflanzen und Haustiere* erschienen nach 8 Jahren aufs neue. Unter Bewahrung der ursprünglichen Anlage und des ursprünglichen Textes sind gleichwohl alle Verbesserungen sorgfältig eingetragen worden. — Ganz interessant ist Barfods Zusammenstellung der Darstellungen von *Tieren, Pflanzen und Naturscenerieen auf den Briefmarken.*

2. Pflanzenkunde.

A. Lehrverfahren.

Die Behandlung der *Pflanzenphysiologie in der Schule* erörtert der auf diesem Gebiete vielfach tätige Schleichert. Er betont vor allem den Versuch (s. u. S. 25) und gibt zwei Unterrichtsskizzen, die Wasseraufnahme und -leitung sowie die Transspiration. Schmeil führt *Zwei Unterrichtsproben aus der Blütenbiologie* vor, die Schlüsselblume und die weifse Taubnessel.

Den *Pflanzenschutz* fördert die jetzt vielfach ins Werk gesetzte *Blumenpflege durch Schulkinder.* Ein Berliner Verein hat 1902 in 61 Schulen 10 000 Topfpflanzen verteilt, neben allgemein verbreiteten auch seltenere, z. B. eine Acacia mit Schlafstellung der Blätter, den Mottenstrauch und den Fieberbaum.

B. Lehrmittel.

Von **literarischen Lehrmitteln,** und zwar *Lehrbüchern,* ist Schmeils *Lehrbuch der Botanik* (Jb. XVI, 27) beendet worden. Auf die Samenpflanzen folgen die Sporenpflanzen sowie ein anatomisch-physiologischer Abrifs. Vogel, Müllenhoff und Röselers *Leitfaden für den Unterricht in der Botanik* kam in 21. (Heft 1) bezw. 15. (Heft 2) Auflage heraus. Kräpelins *Leitfaden für den botanischen Unterricht* (Jb. XIII, 15) enthält bekanntlich einen allgemein-geographischen Abschnitt, der die Pflanze in ihrer Umgebung betrachtet. Die Neuauflage zeigt mannigfache kleinere Verbesserungen. Die 21. Auflage von Pokornys *Naturgeschichte des Pflanzenreiches* fährt mit guten Verdeutschungen der Fachausdrücke fort, betont noch mehr wie früher den Zusammenhang zwischen Organ und Funktion, zwischen Pflanze und Umgebung, und ist vielfach neu illustriert worden. Eine Ausgabe B (22. Auflage) ist mit 36 schönen farbigen Tafeln versehen worden. Wettsteins *Leitfaden der Botanik* schliefst sich den in den letzten 10 Jahren in so bedeutendem Mafse eingetretenen Umgestaltungen der Systematik an. So ist namentlich die der Pilze auf eine neue Grundlage gestellt worden. Die *Vorschule der Botanik* von v. Wretschko (Jb. XIV, 19) gab Heimerl neu heraus. Auf einen histologischen Abschnitt folgt ein ernährungsphysiologischer, dann der systematische Gang. Anatomische und morphologische Tatsachen sind an geeigneten Stellen eingeschaltet. Den Beschlufs bildet das Linnésche System. Schliefslich sei Pantens *Bau und Leben der Pflanzen* genannt.

Digitized by Google

Unter den *Schulfloren* sind namentlich zwei für Norddeutschland bestimmte Werke zu nennen. Cossmanns *Deutsche Schulflora* (Jb. XVI, 28) wurde von Hoeck für Norddeutschland bearbeitet. Das Gebiet umfafst Niedersachsen (in Buchenaus Umgrenzung), Schleswig-Holstein (Prahl) und Nordostdeutschland (wesentlich Ascherson-Gräbner) mit Brandenburg, Mecklenburg, Pommern, West-, Ostpreufsen, Posen und Schlesien. Das System ist das Englersche. In Durchführung einer von Engler eingeführten Sitte sind sämtliche Familien mit der Endung aceae versehen, sodafs der Schüler sofort die Familiennamen erkennen kann. Die Begrenzung der Arten erfolgte nach pädagogischen Gesichtspunkten. Sehr bemerkenswert ist die Benutzung von Randzeichen für die pflanzengeographische Bedeutung einer grofsen Anzahl von Arten. Diese Bezeichnungen werden der Forderung, den botanischen Unterricht biozentrisch zu gestalten, erheblichen Vorschub leisten. Es wurden (aufser Allerwelts- und gebauten Pflanzen) ausgezeichnet die atlantischen, baltischen, kontinentalen Flufsuferpflanzen, hercynischen und Meeresstrandpflanzen, auch in Zusammensetzungen z. B. die atlantisch-baltischen. Auch solche Pflanzen, die sich diesen Gruppen anschliefsen, aber doch etwas weiter verbreitet sind, sind gekennzeichnet. Beyers *Nordostdeutsche Schulflora* schliefst sich in Umgrenzung des Gebietes und Auffassung der Arten genau an Aschersons-Gräbners Flora (Jb. XIV, 25), aus der sie einen vortrefflichen Schulauszug darstellt, an. Da das Buch handlich sein sollte, sind leider in sehr erheblichem Mafse Abkürzungen benutzt worden, ein Verfahren, das, wie Berichterstatter aus eigener Erfahrung weifs, Schwierigkeiten erheblicher Art zu bereiten pflegt. Auf die „kleinen Arten", die Formen und Bastarde ist ziemlich weit eingegangen worden, weiter, als es wohl die Schule braucht. Die Neubearbeitung der Karschschen *Flora der Provinz Westfalen* von Brockhausen prüfte die Standortsangaben aufs neue und fafste morphologische Begriffe und Diagnosen schärfer. Die deutsche Namengebung wurde wesentlich verbessert. Franks *Pflanzen-Tabellen* und Schwaighofers *Tabellen zum Bestimmen einheimischer Samenpflanzen* sind neu aufgelegt worden.

Das *Lesebuch,* Feldtmanns *Wald,* liegt jetzt fertig vor; Jb. XVI, 29. Es kann für Schüler wohl empfohlen werden. Niessen gibt eine nach Monaten geordnete Wanderung *Im Reiche der Blumen.* S. auch Säurich u. S. 29.

Die *lebenden* botanischen **Anschauungsmittel** liefert vor allem der Schulgarten. Pfuhl setzt seine Ansichten über *Den Pflanzengarten an der höheren Lehranstalt* in ähnlicher Weise wie in seinem selbständigen Buche (Jb. XVI, 23) auseinander. Das *Schulgartenwesen in Mähren und Schlesien* ist gut organisiert. Im August waren in Eisgrub 46 mährische Schulgarteninstruktoren versammelt, die alle einschlägigen Fragen berieten, und fand in Troppau der 2. schlesische Schulgärtnertag statt. Nachträglich erhielt Berichterstatter den *Ersten Bericht über den Schulgarten der Kantonschule in Aarau* von Mühlberg. Der 1897 angelegte Garten enthält

Digitized by Google

je eine Abteilung für Massenpflanzung, für Systematik und für „Biologie". Der dem Berichte beigegebene Plan zeigt eine sehr geschickte Anordnung der Beete. Alle sind deutlich etikettiert; der Plan ist in der Schule ausgestellt. Die Pflege der beiden letztgenannten Abteilungen lag in der Hand der Schüler. Die Massenpflanzung umfafst Getreidearten, Gurken, Flachs, Hanf, Erbsen, Kartoffeln, Tabak, Klee, Sonnenblume u. e. a. Die systematische Abteilung demonstriert mehrere Individuen derselben Varietät, Varietäten derselben Art, Arten derselben Gattung u. s. f. (entsprechende Zusammenstellungen benutzt Verf. auch in der Zoologie, z. B. für Schmetterlinge) und sodann die wichtigsten Pflanzenklassen. Bei der Auswahl der Arten ist auf morphologische, anatomische u. dgl. Verhältnisse stets Rücksicht genommen. Die biologische Abteilung erläutert die Abänderung einer Art infolge von Kultur, die Vermehrungsarten, die Assimilationsorgane, die Blattspreiten, Schutzmittel gegen Tierfrafs, Bastardierung, Veredlung, Lock- und Schauapparate, Frucht- und Samenverbreitung. — Wie *Die Topfpflanzen der deutschen Landbevölkerung Böhmens als Lehrmittel für den Unterricht in der Pflanzenkunde* verwendet werden können, führt ein Aufsatz des LS. aus. Er erläutert das an nicht weniger als 37 Gewächsen. Der hier angeregte Gedanke verdient durchaus, in weiterem Umfange herangezogen und fruchtbar gemacht zu werden.

Das Gebiet des *Versuches* wird immer wieder aufs neue durch Schleicherts vortreffliche Anweisungen (Jb. XVI, 31) gangbar gemacht. *Der Nachweis wichtiger Pflanzenstoffe* betrifft Wasser, Kohlensäure, Salpetersäure, Sauerstoff, Eisen, Kalk, Phosphorsäure, Schwefelsäure, Chlor, Natrium, Kalium und Lithium im Spectrum, Stärke, Rohrzucker, Glykose, Dextrin, Jnulin, Cellulose, Holzsubstanz, Reservecellulose, Amyloid, Gelose, Suberin, Cutin, Alkohol, Gummi, Fett, ätherische Öle, Oxalsäure, Calciumoxalat, Zitronensäure, Apfelsäure, Chlorophyll, Etiolin, Anthoxanthin, Anthocyan, Strychnin, Frangulin, Salicin, Colchicin, Gerbstoffe, Indican, Eiweifsstoffe, Asparagin, Pepsin, Leptomin und Diastase. Singers *Experimente beim botanischen Unterricht im Obergymnasium* führen 23 Versuche an und geben Anweisung über Behelfe, Werkzeuge und Materialien.

Behufs leichteren Erwerbes einer *Pflanzensammlung* hat für seinen Bezirk der k. k. Kommissar v. Sterneck ein *Trautenauer Bezirksherbarium* begründet, zu dem die einzelnen Schulen sammelnd beitragen. Es ist bereits ein Faszikel mit 100 Nummern fertig gestellt worden, und 23 Schulen lieferten Beiträge. Käuflich sind die folgenden Sammlungen. Migula gibt im Anschlufs an seine Kryptogamen-Flora (s. u. S. 31) *Kryptogamae Germaniae, Austriae et Helvetiae exsiccatae* heraus. Das erste Faszikel enthält 25 Nummern. Die *Moos-Sammlung* des Winckelmannschen Verlages umfafst, auf Holztafeln in einem grofsen Kasten aufgestellt, 13 Moose und 7 Flechten. Müllenhoffs *Holzsammlung* bietet auf Brettern in einem Schränkchen die rohen und polierten Längs- und Querschnitte, Blätter, Blüten und Früchte von 16 Gehölzen. Sehr viel interessantes gewähren Kafkas *Neue pflanzenbiologische Sammlungen*. In

Digitized by Google

Glaskästen von 55 : 75 cm werden folgende Serien geliefert: Insektenfresser, Verbreitungsausrüstungen von Samen und Früchten, Symbiosen, Parasitismen, die vegetativen Vermehrungsorgane, Flugmechanismen, Schutzmittel gegen Tiere, gegen Wasserüberfluſs, gegen Wasserverlust, gegen Wärmeverlust, Mimicry, gamo- und karpotropische Bewegungen, Anpassung von Tieren an Giftpflanzen, extraflorale Schauapparate, Anpassungen von Blüten an Insekten und umgekehrt, Pollenübertragungen, Schutzmittel des Pollens, Bestäubung vermittelst des Wassers, des Windes, Blüten-, Blattformen, Berippung, Kontraktion von Blättern, Lenticellen, Pflanzentypen nach Nahrung, Medium, Feuchtigkeits-, Wärmebedürfnis, Nutzpflanzen, Drogen. Schon diese nackte Aufzählung zeigt den groſsen Reichtum der Kafkaschen Sammlungen, deren Zusammenstellungen unter dem Beistand einer ganzen Reihe der hervorragendsten Botaniker (Wettstein, Schiffner, Wiesner, Engler, Ludwig) erfolgt sind. — Schliefslich sei hier auch Becks *Hilfsbuch für Pflanzensammler* genannt.

Die von Jauch unter dem Titel *Flora artefacta* gearbeitete und herausgegebene, von Hölscher wissenschaftlich kontrollierte Sammlung botanischer *Modelle* enthält nunmehr 220 Pflanzen. Sie sind in natürlicher Gröfse hergestellt und wollen das frische Material ersetzen.

Neue *Botanische Wandtafeln* sind die von Peter (Jb. XVI, 31) über Euphorbiaceen, Rafflesiaceen, Vitaceen, Hydrocharitaceen, Cruciferen, Umbelliferen, Oxalidaceen, Balsaminaceen, Campanulaceen, Nymphaeaceen, Droseraceen, Ericaceen, Scrophulariaceen, Lythraceen, Lentibulariaceen, Rosaceen, Orchidaceen, Caryophyllaceen (Alsineen), Malvaceen, Oleaceen und Papilionaceen. Von Engleders *Wandtafeln*, Abteilung Pflanzenkunde (Jb. XIII, 17), erschienen zwei neue Lieferungen. Sie bringen Pilze, den Wurmfarn, Taubnesseln, die Mistel, Segge und Simse, Froschlöffel und Aronsstab, Lebermoose, Bärlapp und Schachtelhalme, Weidenröschen und Ruprechtskraut, die Kokospalme, Saatgerste. — Sehr bedeutend ist die Vermehrung unseres pflanzengeographischen Materials. Engler gibt 64 von Götze hergestellte *Vegetationsansichten aus Deutschostafrika* heraus. Sie betreffen die Khutusteppe, das Ulugurugebirge, Uhehe, das Kingagebirge, den Rungwe, das Kondeland und die Rukwasteppe, und zeichnen sich durch vortreffliche Klarheit aus. Sodann geben Karsten und Schenck *Vegetationsbilder* heraus. Das erste, erschienene Heft bringt 6 Tafeln aus Südbrasilien, nämlich den tropischen Regenwald, Cocos Romanzoffiana, Cecropia adenopus und Epiphyten von Blumenau sowie Araucarienwald aus Parana. Man kann, auch wenn die Benutzung dieser Werke wegen der geringen Gröfse der Bilder nur so möglich ist, dafs man sie in der Klasse herum zeigt, ihren Wert doch nicht hoch genug einschätzen. — Kirchner und Boltshausers *Atlas der Krankheiten und Beschädigungen unserer landwirtschaftlichen Kulturpflanzen* ist mit den Serien „Obstbäume“ sowie „Weinstock und Beerenobst“ abgeschlossen worden; s. Jb. XVI, 34.

Digitized by Google

C. Hilfsmittel.

Ein sehr wesentliches **pädagogisch-wissenschaftliches** Unternehmen liegt Schönichens *Achtzig Schemabildern aus der Lebensgeschichte der Blüten* zu grunde, die er auch in einer Programmarbeit (s. o. S. 13) und in der NS. (s. o. S. 13) behandelt hat. Die dort vorgeführten 12 Beispiele dürfen wir hier den 80 zuerst veröffentlichten anschliefsen. Die Bilder sollen vor den Augen der Schüler mit farbigen Kreiden an der Tafel entwickelt werden. Sie bedürfen natürlich, da sie nicht alle Blütenteile geben können, der Ergänzung durch das Diagramm. Die klare Hervorhebung der bedeutungsvollen und wesentlichen Momente in den Bestäubungsvorgängen ist bei den hier gebrachten Zeichnungen ganz vortrefflich gelungen. Für jede Pflanze sind aufserdem im Texte die wichtigsten Tatsachen ihrer „Blütenbiologie" hervorgehoben. Diese werden schliefslich in einem Anhange systematisch zusammengestellt. Schönichens Buch bietet sich nicht allein dem Lehrer als ein sehr brauchbares Hilfsmittel dar, sondern es kann auch der Benutzung seitens fortgeschrittener Schüler — wie das der Verf. auch will — wohl empfohlen werden. — Hoeck macht einen Vorschlag für eine dem jetzigen Wissensstande angemessene, aber doch schulgemäfse *Einteilung der Zweikeimblättler*. Nachdem er ihre wissenschaftliche Systematik diskutiert hat, kommt es zu folgendem Ergebnis: I. Archiovuleae, Einfacheiige. II. A. Amentifloreae, Kätzchenträger. B. a. 1. Centrospermeae, Mittelsamige. 2. Choripetaleae, Freikronige. b. 1. Sympetalodiplostemoneae, Doppelstaubblatt-Ringblütler. 2. Acrochlamydeae, Hochblütige. Die Diagnosen dieser sechs Unterklassen, die zu ihnen gehörigen Ordnungen und die Benutzung des Schlüssels in der Schule werden gleichfalls besprochen.

Von **wissenschaftlich-botanischen** Werken *allgemeinen* Inhalts ist das *Lehrbuch* Strasburgers und Genossen (Jb. XIV, 22) in 5. Auflage erschienen. Aufser neuen Abbildungen hat es eine Ausdehnung des Stoffes der Pflanzenpaläontologie erhalten. Auch Strasburgers *Kleines botanisches Praktikum* (Jb. XI, 51) ist aufs neue erschienen. Ein vortrefflicher Führer für den Lehrer, der erst nach der Vollendung der akademischen Studien das Mikroskop zur Hand nimmt, bietet es auch dem schon Geübten bei der aufserordentlich grofsen Erfahrenheit und Kunstfertigkeit des Verfassers sehr viel. Das für Mediziner, Pharmaceuten und Lehrer bestimmte *Repetitorium der Botanik* von Hansen kam in 6. Auflage heraus. Es bietet den Stoff in sehr geschickter und pädagogisch durchdachter Weise knapp zusammengefafst. Migula geht in seiner *Morphologie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen* vom Thallus aus, um darauf die Symmetrieverhältnisse und sodann die morphologische Gliederung der höheren Pflanzen folgen zu lassen. Die Anatomie schreitet von der Zelle und ihren Bestandteilen zu den Geweben und sodann zum Bau der Pflanzenglieder fort. Die physiologischen Tatsachen werden der Ernährung, dem Wachstum und der Bewegung untergeordnet. Von Wiesners *Elementen der*

Digitized by Google

wissenschaftlichen Botanik erschien Teil 3 in 2. Auflage. Er enthält die sog. Biologie, nämlich die Lebensweise, Erblichkeit, Veränderlichkeit, Anpassung und natürliche Verbreitung der Pflanzen. *Die natürlichen Pflanzenfamilien* Englers (Jb. XVI, 32) schritten mit zwei Mooslieferungen fort.

Von *einzelnen Gruppen* erfuhren *Die Bakterien* von Schmidt und Weis eine neue Bearbeitung. Jener behandelte die Morphologie und Entwicklungsgeschichte, dieser die Physiologie. Weiter folgen Verbreitung, Vorkommen und Bedeutung. Sodann werden die bekannten Arten systematisch aufgeführt. Das brauchbare Nachschlagebuch ist mit einem Vorwort des bekannten Leiters des Carlsberg-Laboratoriums zu Kopenhagen, Hansen, ausgestattet.

Die deutsche Ausgabe von Warmings *Handbuch der systematischen Botanik* hat in 2. Auflage Möbius bearbeitet. Es sind vor allem die Sporenpflanzen, die Cycadeen und Gnetaceen mit Rücksicht auf den phylogenetischen Zusammenhang der Sporen- und Samenpflanzen sowie unter vielfacher Zugrundelegung der betreffenden Teile der Englerschen Natürlichen Pflanzenfamilien umgestaltet worden. Das sehr brauchbare Buch, das s. Z. das einzige gröfsere Lehrbuch war, das auf die Sporenpflanzen ausführlicher einging, ist in dem neuen Gewande wiederum völlig auf der Höhe der Zeit; die Zahl der Abbildungen ist stark vermehrt worden. Von den *Genera siphonogamarum* von Dalla Torre und Harms (Jb. XV, 26) erschienen zwei weitere Lieferungen. Das systematische Werk Englers *Das Pflanzenreich* erfuhr seine Fortführung (Jb. XVI, 33) durch die *Aceraceen* von Pax, die *Myrsinaceen* von Mez, die *Tropaeolaceen* von Buchenau und die *Marantaceen* von Schumann. Englers *Syllabus der Pflanzenfamilien* kam in 3. Aufl. heraus; s. Jb. XIII, 18. Er ist durch eine Übersicht der Florenreiche und -gebiete vermehrt worden und trägt allen Neuforschungen auf dem Gebiete der Systematik Rechnung. Pfitzers *Übersicht des natürlichen Systems der Pflanzen* ist bei seiner knappen Form, wie Englers Syllabus für den Kundigeren, für den Anfänger bestimmt. — Krašan hat beobachtet, dafs eine *Gartenprimel* sich aus Primula acaulis in mit Holzkohle versetzter Humuserde entwickelt hat und bei Rückversetzung in kalkhaltigen Boden wieder rückschlug. Es stammt also P. hortensis vielleicht von P. acaulis, elatior und officinalis ab, ohne dafs Kreuzungen anzunehmen sind. — De Vries behandelt die Studien Wittrocks über *Das Stiefmütterchen* und setzt die Genealogie dieser so überaus abändernden Pflanzen auseinander.

Eine auf eigenen Untersuchungen beruhende Arbeit, die eine Fülle neuer Tatsachen bringt, ist Scholz' *Entwicklungsgeschichte und Anatomie von Asparagus officinalis.* — Steiner untersuchte *Die Funktion und den systematischen Wert der Pycnoconidien der Flechten.* Sie sind offenbar keine geschlechtlichen, sondern asexuelle Organe und können — Verf. setzt das unter vergleichender Betrachtung aller hier in Betracht kommenden Verhältnisse ausführlich auseinander — systematisch gut verwertet werden

Digitized by Google

— *Die Bewegungserscheinungen der Sinnpflanzen* werden historisch und physiologisch recht gut dargestellt. Burgerstein behandelt *Die Bewegungserscheinungen der Perigonblätter von Tulipa und Crocus.* Die Blüten dieser Pflanzen führen Öffnungsbewegungen aus, die oberhalb des Temperaturmaximums für das Wachstum liegen, und schliefsen sich auch unterhalb des Temperaturminimums für jenes. Die fraglichen Bewegungen sind keine Wachstumsbewegungen, sondern die Krümmungsänderungen der Perigonblätter beruhen auf Spannungsänderungen in den Geweben. — Dietel stellt die gültigen Ergebnisse *Über den Generationswechsel der Rostpilze* zusammen.

Die *Ökologie* der Waldpflanzen behandelt Säurich in seiner *Biologie der Pflanzen.* An 24 Beispielen wird ein Bild vom Leben unserer Waldflora entrollt. Wechselbeziehungen zur anorganischen Natur und zu den Feinden, anatomische und physiologische Anpassungen, Bedeutung für den Menschen, Stellung in Sage, Geschichte und Dichtung, Verwertung im Unterricht usw. — alles das kommt in ansprechender Weise zur Darstellung. — Hildebrands Schrift *Über Ähnlichkeiten im Pflanzenreich* weist unter Heranziehung einer grofsen Anzahl interessantester Beispiele die Ansicht zurück, dafs die im Tierreiche weit verbreitete Nachäffung (Mimicry) bei den Pflanzen eine Rolle spielt. — Die von Bolau aufgeworfene Frage nach der *Spontanen Selbstbestäubung von Iris* erörtert auch Heineck an der Hand der vorhandenen Beobachtungen. Derselbe schildert eine *Eigentümliche Verbildung einer Rose,* deren Vergrünungen den Rückschlufs gestatten, dafs der Blütenboden der Rose den Nebenblättern homolog ist, die Kelchblätter den gefiederten Spreiten entsprechen.

Krizeks Abhandlung *Über charakteristische Mifsbildungen . . ., welche durch parasitäre Schwämme entstehen,* gibt einen vortrefflichen Schlüssel zur Bestimmung solcher Mifsbildungen. Sie werden in 6 Gruppen gebracht; insgesamt werden 215 Pilze aufgeführt, doch sind die Erkrankungen des Weinstockes, die Spaltpilze und Puccinia nicht in Betracht gezogen. Herget behandelt *Einige, durch Cystopus candidus an Cruciferen hervorgerufene Mifsbildungen,* Hypertrophieen, namentlich an Raphanus Raphanistrum, Sinapis arvensis und Capsella bursa pastoris. Von den *Flugblättern der biologischen Abteilung für Land- und Forstwirtschaft am Kaiserlichen Gesundheitsamt* (Jb. XV, 27) ist die *Schorfkrankheit des Kernobstes* von Aderhold (No. 1) neu bearbeitet worden. Die neu erschienenen Blätter betreffen *Die Kaninchenplage* (von Appel und Jacobi), *Die Schüttekrankheit der Kiefer* (v. Tubeuf), *Die Fritfliege* (Rörig), *Die Hamsterplage* (Jacobi), *Die Rüben- und Hafernematoden* (Jacobi, Hollrung und Kühn), *Der Spargelrost und die Spargelfliege* (Krüger), *Die Feldmäuse* (Rörig und Appel), *Die Monilia-Krankheiten unserer Obstbäume* (Aderhold). Darboux und Houards *Hilfsbuch für das Sammeln der Zoocecidien* ist auf Grund des grofsen, über 4200 solcher Mifsbildungen enthaltenden Kataloges derselben Forscher bearbeitet worden. Es enthält eine alphabetische Pflanzenliste, in der jedem Pflanzennamen

Digitized by Google

die bisher bekannten Zoocecidienerzeuger nebst Angabe der Art ihrer Cecidie beigefügt sind.

Von den Eigenschaften, den Sorten, der Pflege und der Anzucht *Der beliebtesten Blumen und Zierpflanzen* handelt Niessen.

Auf dem Gebiete der *Pflanzengeographie* ist Warmings unentbehrliches *Lehrbuch der ökologischen Pflanzengeographie* von Gräbner in 2. Auflage bearbeitet worden; s. Jb. XI, 50. Gräbner hat das inzwischen reichhaltig erschienene neue Material kritisch sichtend eingefügt. Von der *Vegetation der Erde* (Jb. XVI, 34) ist Drudes *Hercynischer Florenbezirk* erschienen, also wiederum ein deutsches Gebiet. Es umfafst das mitteldeutsche Berg- und Hügelland vom Harz bis zur Rhön, bis zur Lausitz und dem Böhmerwalde. Engler gab eine fernere erläuternde Schrift (Jb. XVI, 35) über *Die pflanzengeographische Gliederung Nordamerikas* heraus. Dieses Gebiet umfafst das subarktische Nordamerika, das atlantische mit der Seenprovinz, der Provinz des sommergrünen Mississippi- und Alleghany-Waldes, der immergrünen Provinz der Südstaaten und der Prairienprovinz und das pazifische mit der Provinz der pazifischen Koniferen, der der Rocky Mountains und der westamerikanischen Wüsten- und Steppenprovinz. Auch hier wird des weiteren auf die Zonen, Bezirke, Regionen, Formationen und Bestände eingegangen. Hoecks *Allerweltspflanzen* (Jb. XVI, 35) erfuhren ihre Fortsetzung. Peiter schildert die Gebiete, die *Die Sumpfkiefer des Erzgebirges* kennzeichnet, mit ihren charakteristischen Pflanzen und Tieren. Jägers Aufsatz *Einst und Jetzt* ist eine pflanzengeographische Skizze der Schotterbank am linken Salzachufer längs der Hellbrunner Au. Sie umfafst viele ökologische und physiologische Tatsachen und geht auch auf die Tierwelt dieser Stätte ein. *Unsere Gebirgsblumen* von Plüfs führen in der bekannten, geschickten Weise des Verf. (Jb. XIV, 19) in die Pflanzenwelt der Alpen und der deutschen Mittelgebirge ein. Auf einen kurzen morphologischen Abschnitt folgen Tabellen, die die Gebirgsblumen nach Blütenfarbe, Blatt- und Blütenform auffinden lassen. Die „kurzen Beschreibungen" folgen dem de Candolleschen System und sind durch zahlreiche Holzschnitte erläutert. Den Beschlufs des Buches macht ein Abschnitt über die Eigentümlichkeiten der Hochgebirgsblumen.

Der Aufsatz *Pflanzenleben und Klima* betont die Abhängigkeit dieses von jenem und die sich daraus ergebende Notwendigkeit des Pflanzenschutzes. Ihne, der bekanntlich seit lange die Phänologie zu seinem Studium gemacht hat, berichtet *Etwas vom Frühling*, begrenzt diese Jahreszeit botanisch und gibt einen Auszug aus seiner Anleitung (Giefsener Schema) zur Beobachtung der phänologischen Tatsachen.

Floristik der Samenpflanzen. Von Ascherson und Gräbners *Synopsis* (Jb. XVI, 35) wurde die 1. Abteilung des 2. Bandes, die die Gräser enthält, fertig. Begonnen wurde die 2. Abteilung mit den Caricoideen, fortgesetzt der 6. Band (Rosaceen), und es erschien ein Registerheft. Thomés *Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz* er-

Digitized by Google

scheint in 2. Auflage. Von Sturms *Flora von Deutschland*, bearbeitet von Krause, kam Band 6 in 2. Auflage heraus. Die 3., von Hallier und später von Wohlfarth besorgte Auflage von Kochs *Synopsis* ist nach längerer Unterbrechung bis zur 14. Lieferung gediehen. Raabs Aufsatz über *Die Blütenpflanzen von Straubing und Umgebung* sah Berichterstatter nicht. Plettke beobachtete *Alopecurus bulbosus* bei Geestemünde.

Schulfloren s. o. S. 24.

Floristik der Sporenpflanzen. Goldschmidt schuf übersichtliche *Tabellen zur Bestimmung der Pteridophytenarten, -Bastarde und -Formen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz.* — Limprichts *Laubmoose* desselben Gebietes (Jb. XVI, 36) wurden fortgesetzt. Die neue *Kryptogamen-Flora* Migulas, die als 5. Band von Thomés Flora (s. o.) auch das gleiche Gebiet umfafst, hat bisher den gröfsten Teil der Moose gebracht. Sodann ist der erste Band von Warnstorfs Moosen der Mark Brandenburg erschienen. Er enthält die *Leber- und Torfmoose* und geht in überaus sorgfältiger Weise auf die Systematik und Verbreitung der zahlreichen Formen ein. Glowackis *Beitrag zur Laubmoosflora der österreichischen Küstenländer* zählt 209 Formen auf; eine neue Art ist Dicranum Hartelii. — Alleschers *Fungi imperfecti* (Jb. XVI, 36) sind fortgeführt worden. Neger gab ein *Verzeichnis der in der Umgegend von Wunsiedel beobachteten Pilze.* — Der 4. Band der *Flora der gefürsteten Grafschaften Tirol* usw. von Dalla Torre und Graf v. Sarntheim (Jb. XVI, 36) enthält die Flechten.

Die *Pflanzengeschichte* erfährt durch Orth, der den *Weinbau und die Weinbereitung der Römer* behandelte, ihre Bereicherung. Er schildert die Verbreitung des im Mittelmeergebiete einheimischen Weinstockes in Italien und in den Westprovinzen des römischen Reiches, um sodann die Art, wie die Römer Wein bauten, darzustellen, wie sie Boden und Lage des Weinberges, sowie Rebsorten wählten, wie sie die Pflanzenvermehrung, das Pfropfen ausübten, wie sie neue Anpflanzungen einrichteten, den Rebschnitt ausführten, die Pflanzen zogen, banden und pflegten. Sodann werden Weinlese, Keltern, Einkochen, Kellerbehandlung, Weinsorten und Weingenufs besprochen.

Die *technische* Botanik besitzt jetzt Wiesners *Rohstoffe des Pflanzenreichs* (Jb. XVI, 36) vollständig. Das umfangreiche Werk umfafst ein gewaltiges Material.

Ein Kapitel aus der *Geschichte* der Pflanzenkunde behandelt Maiwald. *Die opizische Periode in der floristischen Erforschung Böhmens* fällt in die erste Hälfte des 19. Jahrhunderts. Philipp Martin Opiz war in dieser Zeit der Mittelpunkt der böhmischen Botaniker. Seine umfangreiche Tätigkeit zeitigte allein über 500 literarische Arbeiten. — Hübner schildert *Die Begründung der Sexualtheorie und des Generationswechsels kryptogamischer Gewächse* bis zum Jahre 1851.

Digitized by Google

3. Tier- und Menschenkunde.

A. Lehrverfahren.

Eine sehr wichtige Frage stellt Dahl in seiner Schrift *Wie ist der Lehramts-Kandidat für seinen Beruf in Zoologie vorzubereiten?* Er führt aus, dafs infolge ihres Studienganges die Dozenten der Zoologie auf den Universitäten vorwiegend bisher dem zukünftigen Lehrer ihren Stoff nicht in geeigneter Weise darboten. Seine Hauptaufgabe ist, Interesse zu erwecken. Man mufs daher von lebenden Tieren ausgehen, und zwar von einheimischen, und mufs sie in ihrer Lebensgemeinschaft stehend kennen lehren. Nicht das Gedächtnis, sondern der Verstand mufs geübt werden. Alle Einzelheiten müssen sich als notwendige Erfordernisse des tierischen Lebens in dessen Bild einfügen. Wichtigkeit der Ausflüge, die vor allem in den Sommer fallen. Darauf folgt die Entwicklung systematischer Begriffe, der Kreise, Klassen, Ordnungen. Von selbst fügt sich die Ausbildung der Empfindung für die Schönheiten der Natur in den Unterricht. Das Ziel des zoologischen Unterrichts bildet die Tiergeographie, die alles zu einem grofsen Lebensbild zusammenfafst. Die Embryologie und die Deszendenzlehre sollte man vom Schulunterricht ausschliefsen. Dies sind die Gesichtspunkte, nach denen sich der Hochschulunterricht für die zukünftigen Lehrer richten mufs.

Womit soll der zoologische Unterricht in Sexta beginnen? fragt Worgitzky. Er antwortet, dafs von Anfang an eine stete Rücksichtnahme auf den eigenen, den menschlichen Körper und seine Verrichtungen unausbleiblich ist. Wenn Verf. damit nicht einverstanden sein kann, dafs erst in Quinta und hier nur im Umfange der Skelettlehre auf den Menschen eingegangen werden soll, so ist das gerechtfertigt. Aber die diesbezügliche Bemerkung in den Lehrplänen schliefst die Anwendung des von Worgitzky mit Recht betonten und auch wohl überall geübten Verfahrens nicht aus. Derselben Ansicht ist Krebs, der nur betont, dafs man den menschlichen Knochenbau als solchen nicht in den *Beginn des zoologischen Unterrichts in Sexta* setzen darf. Auch Schmidt spricht sich in ähnlichem Sinne aus.

Ruskas *Wirbeltiere* geben das Pensum der U III der badischen Oberrealschulen in einer ganz eigenartigen Anordnung. Die sehr anziehend geschriebene Übersicht bringt den Stoff in folgender Reihenfolge: Die Organe des Tierkörpers, Gliederung des Tierreichs, Bauplan der Wirbeltiere, ihre Klassen, Fischordnungen, Röhrenherzen, Rundmäuler, Knorpelflosser, Schmelzschupper, Knochenfische, merkwürdige Formen dieser Tiere, Doppelatmer, Verwertung der Fische, Ordnungen der Lurche, geschwänzte, schwanzlose Lurche, Ordnungen der Kriechtiere, Eidechsen, Schlangen, Schildkröten, Krokodile, ausgestorbene Kriechtiere, Vogelordnungen, Haut und Federkleid, Skelett und Muskeln, die übrigen Organe, Nutzen und Schaden, Bau der Säuger, Unterklassen, Ordnungen der Säuger, der Mensch und die Säugetiere.

Digitized by Google

Pfuhl erläutert das Wesen der *Schutzfärbung* seinen Schülern an farbigen Wandtafeln, auf die er gleich- und andersgefärbte Buchstaben oder Tierbilder aus Papier legt, so auf eine gelbgraue Tafel ein gleichfarbiges Löwenbild. Hesse diskutiert mehrere als Schutzfärbungen angesprochene Tierfärbungen und empfiehlt als gute Beispiele Hermelin und Mauswiesel. Nach Schmeil ist das Reh zwar nicht im Sommer, wohl aber im Winter schutzgefärbt. S. macht auf die Wirkung der hellen „Bauchfärbung", die der des Eigenschattens entgegensteht, bei niedrigen Tieren aufmerksam. Endlich kommt Pfuhl nochmals auf das Thema zu sprechen, insbesondere auch auf den Löwen.

Schönichen gibt eine Lehrprobe, die *Biologische Betrachtung des Kuckucks*. Hesse bemerkt hierzu, dafs mehrere der gemachten Behauptungen nicht zutreffen dürften, so namentlich die Auffassung des Kuckucks als eines ursprünglichen Herdenvogels. Kalide geht auf *Nesthocker und Nestflüchter* ein. Luftvögel müssen Nesthocker sein, da ihnen beim Verlassen des Eis noch die Schwungfedern fehlen. Laufende und schwimmende Vögel können auch trotzdem den Alten sofort folgen. Er behandelt sodann *Die Gröfse der Tiere*. Namentlich das Verhältnis von Oberfläche zu Volumen ist von Bedeutung. Endlich erörtert er *(Metamorphose)* das Verhältnis der Dottermenge im Ei zu dem Fertigkeitszustande, in dem das Tier das Ei verläfst.

Münchs Aufsatz *Zur Physik der Sinnesorgane* geht auf Versuche ein, die die Fragen erläutern sollen: Wie wird eine Schallwelle, die alles durchdringt, aufgenommen? und: Welche zur Umwandlung der Schallwelle fähigen Kräfte wohnen dem Sinnesorgan inne? Pudor ist der Ansicht, dafs die *Hygiene als Unterrichtsgegenstand* selbständig werden mufs. Eine jede Schulgattung wird andere Anforderungen an dieses Lehrfach stellen. Kleprliks *Beiträge zur Gesundheitspflege an unseren Mittelschulen* führen zunächst aus, bei welchen Gelegenheiten im zoologischen, botanischen, mineralogischen, chemischen und physikalischen Unterrichte hygienische Belehrungen angeknüpft werden können. Der Schüler mufs lernen, die Lebenserscheinungen der verschiedenen Lebewesen mit denen des eigenen Leibes vergleichen, er mufs lernen, hygienisch zu denken und zu handeln. Die Gesundheitsregeln müssen Folge und Ergebnis der erlernten Tatsachen sein. Sodann geht Verf. auf hygienische Messungen ein, die vom Lehrer (an Stelle des Schularztes) angestellt werden können. Sie betreffen Licht, Luft und Raum im Schulgebäude, die Schulbank, die Augen der Schüler, ihr Gehör, ihr Rückgrat, ihre Körpermafse und ihre Muskulatur. Watzels Aufsätze über *Den Unterricht in der Hygiene an Lehrerbildungsanstalten und Mädchenlyceen* zeigen zunächst — und das ist für unsere im Reiche angestellten Versuche sehr lehrreich —, dafs die seit 1891 an den erstgenannten Anstalten bestehenden hygienischen Kurse, die Ärzte abhalten, nicht ihren Anforderungen entsprechen. Watzel weist nach, dafs aller erforderliche Unterricht in diesem Fache besser vom Lehrer unternommen wird. Er betont, dafs den Ärzten denn doch oft die pädagogische Um-

Digitized by Google

sicht mangele. So verblieb einer derselben 6 Stunden bei den Bakterien. In der Diskussion stimmen Michalitschke, Hergel und Bubenicek bei. Die beiden letzten haben selbst den fraglichen Unterricht erteilt. Tilp weist auf die Schwierigkeit hin, dafs der Arzt auch die spätere Zensur ausstellen mufs.

Tierschutz. Die gesamte Frage der *Tierquälerei und Sittlichkeit* stellt Klenk in bekannter lichtvoller Weise dar. Er geht ausführlich auf die Stellung des Tieres zum Menschen, insbesondere auch zum Kinde, ein und schildert die entsittlichenden und unheilvollen Wirkungen der Tierquälerei. Ein gutes Flugblatt über den *Umfang und die Berechtigung der Tierschutz-Bestrebungen* hat Stenz geschrieben. Den Preisarbeiten über Pflanzenschutz (Jb. XVI, 25) reihen sich solche über Tierschutz an: *Deutsche Jugend, übe Tierschutz!* Renck spricht in eindrucksvoller Weise zu den Kindern und ermahnt sie. Gehring erzählt seine Erlebnisse im Dorf und im Feld. Weiser lehrt auf einem Spaziergange die Tiere beobachten und lieb gewinnen. Unter dem Titel *Schützet die Tiere* erschien eine Sammlung von Aussprüchen u. ähnl., die Dichter, Schriftsteller und Künstler über unsere Frage getan haben. In gewohnter Weise führt seine Sache der *Tierschutz-Kalender 1903.* Übrigens sind viele europäische Staaten (leider nicht Italien) einer *Internationalen Übereinkunft zum Schutze der für die Landwirtschaft nützlichen Vögel* beigetreten.

B. Lehrmittel.

Literatur. Die Frage des *Lehrbuches* erörtert Lang, *Neues aus dem Gebiet der Schulbiologie,* folgendermafsen. Er betont die Bedeutung des Schmeilschen (Jb. XV, 32), sowie des Schmidt-Landsbergschen Buches (Jb. XVI, 43) für den Lehrer und geht auf Kienitz-Gerloffs Vortrag (Jb. XVI, 16) ein. Bis Quarta ist nach des Verf. Ansicht ein Lehrbuch unnötig. Der Schüler kann mit Notizen und mit Zeichnungen (natürlich nicht nach Vorbildern) auskommen. Für die Tertien ist vielleicht eine systematische Zusammenfassung nützlich. Diese mufs aber auf der Grundlage der Deszendenztheorie aufgebaut sein; Beispiel das Graber-Miksche Werk (Jb. XIII, 25). *Die bildliche Ausstattung zoologischer Schulbücher* findet nach v. Hanstein bisher noch keineswegs nach allgemein anerkannten Gesichtspunkten statt. Diese dürften, da die Bilder ein wesentliches Lehrmittel sind, etwa die folgenden sein. Habitusbilder sollen eine für das Wesen des Tieres kennzeichnende Haltung oder Situation zeigen. Die Umgebung darf nicht vernachlässigt werden, Gruppenbilder sind empfehlenswert. Freilich dürfen nicht heterogene Dinge zusammengedrängt und falsche Lebensgemeinschaften geschaffen werden. Auch Entwicklungsstufen, die verschiedenen Zeiten angehören, sollen nicht vereinigt werden. Vorsicht ist ferner bei der Vereinigung mehrerer oder vieler Tiere in einem einzigen Aquarienbild oder auf einer Darstellung eines tiergeographischen Gebietes zu üben. Vergleichende Darstellungen und schematische Bilder dürfen nicht fehlen. Der Wert guter farbiger Tafeln ist unbestreit-

Digitized by Google

bar. Als *Irrtümer und Streitfragen aus der naturwissenschaftlichen Schul- und Volks-Literatur* bezeichnet Rothe die Auffassung des Wiedehopfgeruches und die der „Honigröhren" der Blattläuse. Die zweite, jetzt nicht mehr strittige Frage dürfte übrigens in den besseren Büchern überall richtig dargestellt sein.

Folgende Neuerscheinungen sind zu verzeichnen. Nalepas *Grundrifs der Naturgeschichte des Tierreichs* ist für die unteren Klassen der Mittelschulen bestimmt und berücksichtigt besonders „die Beziehungen zwischen Körperbau und Lebensweise". Die Tafeln betreffen die Schmetterlinge, die Karte ist eine tiergeographische Erdkarte. Die Tierbeschreibungen erfolgen nicht schablonenmäfsig, sondern sind lebensvolle Schilderungen unter jedesmaliger Hervorhebung der für das betreffende Tier kennzeichnenden Seiten seines Lebens. Die Säugetiere beginnen mit der Hauskatze, die Vögel mit dem Haushuhn. Es ist diese Wahl wegen der grofsen Variabilität der Haustiere nicht unbedenklich. Vortrefflich ist die Ersetzung der lateinischen Termini durch deutsche, und wir können das Bedenken Müllers in der ZöG. LIII, 924 nicht teilen. Ebensowenig können wir mit ihm wünschen, dafs die Photographie in erheblichem Umfange zur Illustration herangezogen werde. Für die Entscheidung dieser Frage scheint uns Davenports *Introduction to Zoology* ein warnendes Beispiel abzugeben. Die in diesem Buche wiedergegebenen Photographieen dürften pädagogisch zum grofsen Teile ziemlich wertlos sein. In beiden Punkten scheint uns Nalepa das richtige getroffen zu haben. — Matzdorffs methodische *Tierkunde,* von der die vier Teile für VI bis U III der Realanstalten vorliegen, läfst in jedem auf eine Anzahl von Einzelbeschreibungen, die biozentrisch gestaltet sind, Erläuterungen und Zusammenfassungen als Lernstoff folgen. Das Sextanerpensum behandelt nur einheimische Warmblüter, in dem der Quinta werden die systematischen Begriffe eingeführt, in dem der Quarta die tiergeographischen Elemente. Die Fachausdrücke sind bis auf vereinzelte, für die gute deutsche Übertragungen dem Verf. unbekannt waren, verdeutscht. Die Systematik ist der modernen wissenschaftlichen, soweit irgend angängig, angenähert, die wissenschaftlichen Tiernamen sind den internationalen Nomenklaturregeln gemäfs gewählt. — Hillmann und Wolschners *Leitfaden der Zoologie* kam dem Berichterstatter nicht zu Gesicht.

Neue Auflagen erfuhren Vogel, Müllenhoff und Röselers *Leitfaden,* in dessen erstem Heft gute Neuabbildungen des Magots und des Mandrills gegeben sind, sowie Vogel und Ohmanns *Zoologische Zeichentafeln.* Sie bringen eine grofse Anzahl neuer Zeichnungen und Entwürfe, namentlich auch in verschiedenen, für bestimmte Organe und Organsysteme wiederkehrenden Farben angelegte, schematische Darstellungen. Die Rückseiten der Tafeln sind ferner mit je einer Anzahl von Fragen versehen worden, für deren Beantwortung seitens des Schülers Raum gelassen worden ist. Endlich enthält Heft 1 eine Erdkarte, in die Nummern eingetragen sind, deren zugehörige Tiernamen der Schüler gleichfalls ein-

Digitized by Google

zutragen hat. Das bewährte Lehrmittel hat durch diese Neueinrichtungen noch an Brauchbarkeit gewonnen. Schmeils *Leitfaden der Zoologie* (Jb. XV, 32) ist in 2. Auflage erschienen, Bails *Neuer methodischer Leitfaden, Zoologie*, in 10. Krafs und Landois haben in ihrem *Lehrbuch* (Jb. XIII, 25) mannigfache ökologische und geographische Notizen neu eingefügt, auch Fleischers *Lehrbuch* hat Nachträge erfahren. Im übrigen erscheint dieses Werk jetzt in zwei Ausgaben, deren eine (Ausgabe B) die sexuellen Verhältnisse fortläfst. Der diese behandelnde Abschnitt ist, da das Werk für Landwirtschaftsschulen bestimmt ist, übrigens wohl nicht zu umgehen. Er ist auch durchaus angemessen gehalten und dürfte keinen Anstofs erregen.

Es ist sehr verdienstlich vom Hamburger Jugendschriften-Ausschufs, unsere Kinder mit zwei zoologischen *Lesebüchern* beschenkt zu haben, den *Tiergeschichten* und den *Tiermärchen*. Jene bringen Geschichten von Ebner-Eschenbach, Ahrenberg, Widmann, Björnson, Thompson und Kipling, diese Märchen von Grimm, Andersen, Kuhn, Zingerle, Bechstein, Lichtwark, Sutermeister, Seidel, Möricke u. a. Beide Bücher sind sehr empfehlenswert, zumal es an Stoff aus unserem Gebiete für die frühen Jahre sehr mangelt. Für ältere Kinder eignen sich recht gut die *Treuen Freunde in Haus und Hof* von Bals und die *Kunsthandwerker im Tierreich* von Niefsen. Dort kommen unsere Haustiere zur Geltung, hier vor allem die Vögel und Kerfe, aber auch namentlich andere Wirbellose. Peters *Tierwelt im Lichte der Dichtung* ist eine hübsche Gedichtsammlung.

Über *lebende Tiere* als **Anschauungsmittel** handelte *Das Terrarium im Schulgarten* und *Über Raupenzucht*. Diese Aufsätze besprechen ganz geeignet Einrichtung und Pflege jenes Lehrmittels sowie der Raupenhäuser und -töpfe. Recht anschaulich führt uns Neumann im Geiste in *Ein Ideal von einem zoologischen Garten*, der es gestattet, die Tiere möglichst lebenswahr dem Beschauer zur Beobachtung zu bringen.

Schmidt veröffentlicht seine Erfahrungen über *Kleine Schulversuche*. Er benutzt Plastolin, um die Symmetrieverhältnisse an einem Säugetierkopf und einem Seestern zu zeigen oder um die Senkungstheorie der Korallenriffe zu erläutern.

Sammlungen und Präparate. Die *Metamorphosen und biologischen Sammlungen* Kafkas umfassen eine sehr grofse Anzahl Objekte. Jene sind fast durchweg sowohl feucht (in Spiritus) als trocken zu haben. Von Kerfschädlingen der Forstwirtschaft stehen nicht weniger als 149 Käfer, 79 Schmetterlinge, 58 Immen, 18 Zweiflügler und mannigfache Schnabelkerfe in fast stets vollkommenen Verwandlungsreihen zu Gebote. Ähnlich reichhaltig sind die land-, die obstwirtschaftlichen Kerfschädiger und die des Ziergartens vertreten. Ihnen schliefsen sich Milben und Älchen an. Weitere Reihen behandeln die Schädlinge gewerblicher Rohprodukte, die Nutzkerfe des Menschen und mannigfache unmittelbar nützliche Kerfe. Auch aus anderen Tiergruppen hält Kafka zahlreiche Entwicklungsreihen

Digitized by Google

bereit, so für Tausendfüfser, Spinnentiere, Krebse, Würmer, Moostiere, Manteltiere, Stachelhäuter; Hohltiere, Weichtiere, Fische, Lurche und Kriechtiere. Die sogenannten biologischen Sammlungen sind nicht minder reichhaltig. Sie umfassen Zoocecidien (Wespen, Mücken, Fliegen, Käfer, Schmetterlinge, Wanzen, Läuse, Milben, Älchen), Brutbauten und Nester. Die *Zootomischen Präparate* desselben Verlegers mögen hier gleichfalls genannt werden. — Müllenhoffs *Insekten-Sammlung* ist eine vortrefflich sachgemäfse Zusammenstellung von 60 in der Buchholdschen Art montierten und in einem Schränkchen vereinten Gliederfüfsern. Dürres *Beschreibung von Biologieen schädlicher und nützlicher Insekten* begleitet acht Kästen, die die Honigbiene, Nutzkäfer, Wald-, Feld-, Obst- und Gemüseschädlinge enthalten. Die von Settmacher besprochene *Sammlung der schädlichsten Insekten der Landwirtschaft* umfafst 120 Nummern, die *Sammlung nützlicher Insekten für die Landwirtschaft* 25 Tiere.

Von der *Technik* der Sammlungen handeln folgende Schriften und Aufsätze. Die vorzügliche *Anleitung zum Sammeln, Konservieren und Verpacken von Tieren für das zoologische Museum in Berlin* (Jb. XIII, 12) kam in 2. Auflage heraus. Berger und ein Ungenannter nennen *Fundorte für Landschnecken. Über das Formalin als Konservierungsmittel in der Zoologie* urteilt Ulmer. Er stellt die Fälle zusammen, in denen es Verwendung finden kann. Bekanntlich kann man es nicht überall mit Erfolg benutzen. Eine *Praktische Anweisung zum Ausstopfen der Vögel* gab Eiben heraus. Auf demselben Gebiete bewegten sich L.s *Bemerkungen zur Vogelbalgmacherei.* Wie man *Vermottete ausgestopfte Tiere* behandelt, dafür geben Bolau und Krumbach geeigneten Rat. Ellemann beschreibt doppelt verglaste *Hand-Insektenkasten* von 8 : 15 cm Gröfse, in denen die Objekte (Kerfe) bei den Schülern von Hand zu Hand wandern. Berichterstatter hat es vorteilhaft gefunden, derartige Kästen in der Zahl der Schüler einer Klasse bereit zu halten und vor dem Unterricht mit je einem Exemplar des zu besprechenden Kerfes auszustatten, so dafs sogar zu gleicher Zeit jedem Schüler das Objekt in die Hand gegeben werden kann. Z. gibt nach Rothes *Verzeichnis* (s. u. S. 43) eine Auswahl der *bekanntesten Schmetterlinge,* die in einer Schulsammlung vorhanden sein dürften. Dreſslers *Besprechung von Lehrmitteln* der *Zoologie* sowie der *Anthropologie* bringt nichts Neues.

Über neue zoomechanische Modelle berichtet Matzdorff. Es sind Thilos Schema der Sperrvorrichtung am Stachel des Stichlings und das für die Schubkurbel am Giftzahn der Kreuzotter, sowie Cohns Modell der Einstellung der Linse des Menschenauges. Der Nachtrag, *Noch einige zoomechanische Modelle,* betrifft die Befestigung eines Gelenkes in der Pfanne und den Zwerchfellmechanismus beim Atmen. Ebeling, *Modelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht,* kommt auf den letztgenannten Apparat ausführlich zu sprechen und beschreibt sodann von ihm selbst entworfene Modelle. Sie veranschaulichen den Mechanismus des musculus biceps, die Leistungen der drei Muskelpaare des menschlichen Auges (drei

Digitized by Google

Modelle), Kugel-, Scharnier-, Drehgelenke und die zwischen den Wirbeln befindlichen „Schlittengelenke". Kafkas *Modelle aus Papiermaché* bieten eine ungewöhnliche grofse Auswahl dar. 80 Stück betreffen den Menschen, 13 die Wirbeltiere (vollständige Anatomie, Gehirne, Herzen, Magen, Schädel, Gebisse usw.), 47 Gliederfüfser (ganze Tiere, Mundteile, Darmkanäle, Blutgefäfse, Tracheen, Nerven, Gehirne u. s. f.), je eines den Blutegel, die Weinbergschnecke, die Auster. Dazu kommen noch entwicklungsgeschichtliche Modelle.

Ein bisher völlig brach liegendes Gebiet betrat Eberstein mit seinen *Nachbildungen vor- und frühgeschichtlicher Töpferwaren aus der Provinz Sachsen*, für die Eichhorn als Einführung eine *Kurze Übersicht der vor- und frühgeschichtlichen Keramik Mitteldeutschlands* verfafst hat. Die vortrefflich ausgeführten Gefäfse bilden sieben Serien, die die Steinzeit, die Bronze- und Hallstattzeit, die La Tènezeit, die römische Kaiserzeit, die Zeit der Völkerwanderung, die fränkisch-merowingische Zeit und die slawische Periode in ihrer keramischen Entwicklung kennzeichnen. Es liegt hier ein Anschauungsstoff vor, der hoffentlich auch auf andere Gebiete, z. B. das der Waffen, ausgedehnt werden wird.

Zoologische Tafeln und Bilder. An erster Stelle sind hier die neuen *Wandtafeln* Pfurtschellers zu nennen. Die fünf erschienenen Tafeln betreffen die Korallen (Astroides calycularis), die Muscheln (Unio), die Schnecken (Helix pomatia), die Haifische (Scyllium und Mustela) und die Seeigel. Geplant sind 66 Tafeln, in der Zeichnung fertig 14. Das ansehnliche Format (130 : 140 cm) ist sehr praktisch gewählt. Ein Hauptvorzug ist, dafs jede Tafel nur eine Hauptfigur und wenige Nebenfiguren enthält. So sind auf der Korallentafel die Einzelpersonen des vorgeführten Stockes 10 bis 40 cm grofs und es mifst auf der Muscheltafel jedes Bild 110 cm. Es erheben sich dadurch Pfurtschellers Tafeln bedeutend über das bisher in erster Linie stehende Leuckart-Nitschesche Werk. Dazu kommt, dafs die pädagogische Durcharbeitung eine weitaus höhere ist als bei den meisten Tafeln dieses Werkes. Das Hauptbild führt den Habitus vor und gestattet zugleich eine klare Einsicht in den inneren Bau des Tieres. Die Farbengebung ist sehr zweckentsprechend, dabei zart und durchdacht künstlerisch. Kurz, es bietet Pfurtscheller hier dem zoologischen Unterricht ein Tafelmaterial dar, wie es in ähnlicher Weise bisher auch nicht entfernt vorlag, und wie es Berichterstatter nur in manchen mit der Hand ausgeführten, also nicht käuflichen Tafeln grofser Universitätsinstitute gefunden hat. — Von Lehmanns *Zoologischem Atlas* (Jb. X, 53; XII, 27; XIV, 31; XVI, 42) sind weiter erschienen Kaninchen, Nashorn, Kohlweifsling, Dachs, Papageien (3 Tafeln), Kuckuck und Spechte, Rebhühner, Lerche und Wachtel, Gimpel, Fink, Stieglitz und Zeisig, Kiebitz, Nonne, Luchs, Gorilla und Zebra. Meinholds *Wandbilder* (Jb. XIII, 27) brachten in der 20. Lieferung Mäuse, den Salamander, den Lachs, Enten und Eulen. *Unsere Haustiere* von Lutz (Jb. XVI, 42) erscheinen im Format von 95 : 125 cm. Die neuen Lieferungen enthalten

Digitized by Google

Katze, Rind, Schwein, Gans und Ente, Hunde, Ziege, Rinder, Pferde, Hühner und Tauben. Gaub schrieb eine *Präparation zu „Unsere Haustiere“*. Ein neues Beginnen sind Kleinschmidts *Raubvögel Mitteleuropas,* Tafeln in 81 : 110 cm, mit Text von Marshall. Die erste Tafel enthält Geier, Eulen und Falken, die zweite Weihen, Habichte, Milane, Bussarde und Adler. Die *Anatomischen Tafeln über die Honigbiene* von v. Lacher bringen im Format von 115 : 155 cm die Entwicklung, die äufsere Gestalt und den inneren Bau dieses Tieres.

Martins *Wandtafeln für den Unterricht in der Anthropologie, Ethnographie und Geographie* erscheinen im Format von 62 : 88 cm und bringen u. a. Rassentypen.

Watzels *Erklärung einer Reihe von Bildern aus dem niederen Tierleben* betreffen Skioptikonbilder mikroskopischer Objekte: Urtiere, Schwämme, Polypen, Blutgefäfse und Tracheen von Kerfen, Schmetterlingsschuppen, Mundteile und Stechwerkzeuge der Biene, Käsemilbe.

C. Hilfsmittel.

Seinen Ansichten über die Methode des zoologischen Unterrichts (s. o. S. 32) entsprechend, hat Dahl *Das Tierleben im Grunewald* bei Berlin behandelt. Er gibt ein Beispiel einer Lebensgemeinschaft und führt in sehr ansprechender Weise aus, was man im Walde beobachten kann und wie man beobachten mufs, um ein Verständnis für die Tiere zu gewinnen. Zahlreiche morphologische, anatomische, physiologische, systematische, ökologische und ethologische Einzelheiten sind an geeigneten Stellen in die flotte, sehr anregende Schilderung eingestreut. Witt gibt den Lehrstoff für *Die Hausente,* Zdobnicky den für *Das Haselhuhn.* Seyferts *Menschenkunde und Gesundheitslehre* ist ein Präparationsbuch. Es leitet unmittelbar zum Unterricht an und gruppiert seinen Stoff unter den Überschriften Stoffwechsel, Bewegung und Empfindung. Fack macht in seiner Besprechung dieser Schrift darauf aufmerksam, dafs von Tierpräparaten und Versuchen in weiterem Umfange Gebrauch gemacht werden kann, als Seyfert es vorschlägt. Man präpariere einen Kalbsschädel, eine ganze, kleine Tierleiche, eine Fuchslunge, ein Gehirn. Die Versuche mögen die Fettemulsion, die Verwandlung von Kleister in Zucker und die Darstellung von Leim und Knochenerde betreffen.

Die **wissenschaftliche zoologisch-anthropologische Literatur** *allgemeinen* Inhalts weist mehrere Neuerscheinungen auf. Von Götte kam ein *Lehrbuch der Zoologie* heraus, das Berichterstatter nicht zu Gesicht bekam. Ebensowenig sah er die erste Lieferung von Hallers *Lehrbuch der vergleichenden Anatomie.* Wiedersheims Grundrifs (Jb. XIII, 28) wurde als *Vergleichende Anatomie der Wirbeltiere* neu aufgelegt. Ebenso erschien Kükenthals *Leitfaden für das zoologische Praktikum,* ein sehr brauchbares Buch, neu; s. Jb. XIII, 28. Namentlich das Abbildungsmaterial ist um neue mustergültige Darstellungen vermehrt worden. Ein Werk, wie es in dem vorliegenden Umfange und in der gewählten Be-

Digitized by Google

grenzung noch nicht gab, ist Schneiders *Lehrbuch der vergleichenden Histologie der Tiere.* Es umfafst die Lehre von der Zelle, von den Geweben und von ihren Beziehungen zum Gesamtaufbau des Organismus und zerfällt in einen allgemeinen und einen besonderen Teil, in dem alle Hauptgruppen an typischen Vertretern behandelt werden, wenn auch manche nicht unbeträchtliche Abteilungen fehlen. Jener erörtert auch architektonische, phylogenetische und systematische Tatsachen, ja er gibt sogar ein eigenes System. Auch zahlreiche neue Kunstausdrücke finden sich. Von Korschelt und Heiders *Lehrbuch der vergleichenden Entwicklungsgeschichte der wirbellosen Tiere,* dessen besonderer Teil bereits 1893 fertig war und jetzt neu aufgelegt wird, beginnt jetzt der allgemeine Teil zu erscheinen. Seine erste Lieferung enthält die experimentelle Entwicklungsgeschichte und die Entstehung, Reifung und Vereinigung der Geschlechtszellen. Dort kommen die äufseren Einwirkungen auf die Entwicklung, das Determinationsproblem und die inneren Entwicklungsfaktoren, hier die zahlreichen Tatsachen der Bildung und Gestaltung von Ei und Spermatozoon zur eingehenden Behandlung. Eine Lücke zwischen diesem Werke und den mehrfachen über die Entwicklung der höheren Wirbeltiere, z. B. dem folgenden, füllt Zieglers *Lehrbuch der vergleichenden Entwicklungsgeschichte der niederen Wirbeltiere* aus. In systematischer Weise werden die Anamnioten betrachtet, die Amnioten nur zwecks Erläuterung des Überganges zu den höheren Wirbeltieren. Die Gastralation, die Keimblattbildung und die Entwicklungsmechanik sowie historische Einleitungen in die einzelnen Hauptstücke sind besonders berücksichtigt worden. Von Hertwigs *Lehrbuch der Entwicklungsgeschichte des Menschen und der Wirbeltiere* kam die 7. Auflage heraus; s. Jb. XIII, 29.

Den zahlreichen Marshallschen Büchern (Jb. XVI, 44) schliefsen sich seine *Charakterbilder aus der heimischen Tierwelt* an. Auch Bräfs' *Vogelstudien und Vogelgeschichten* seien hier genannt. Der Star und die Eulen, die Vögel als Wetterpropheten, die Vogelgesellschaften, ihr Auftreten im Dienst der Pflanzen, ihr Auge, ihre sekundären Geschlechtskennzeichen u. dgl. sind die Themata dieser Studien. Scheidts *Vögel unserer Heimat* sind Schilderungen „für Schule und Haus". Die neue Auflage bringt Farbentafeln von Göring.

In monographischer Darstellung behandelt eine *Einzelgruppe* Nosek: *Übersicht der Pseudoskorpione und ihre geographische Verbreitung.* Die interessanten Tierchen werden anatomisch und ökologisch geschildert, dann folgt eine Liste der bekannten Formen und schliefslich wird ihre geographische Verbreitung, nach europäischen Ländern und fremden Weltteilen, angegeben.

Von Behandlungen *einzelner Tiere* sei vor allem Heschelers *Sepia officinalis* genannt. Diese „Untersuchung eines Tieres auf vergleichend-anatomischer Grundlage" vermag in vortrefflicher Weise ein Beispiel für die Betrachtung einer Einzeltierart abzugeben. Zunächst wird der Weichtiercharakter des Tintenfisches erörtert und die Systematik des Stammes

Digitized by Google

besprochen. Sodann werden Bau und Tätigkeit der einzelnen Organe behandelt. *Ein seltener Kruster Deutschlands* ist nach Lampert Apus cancriformis. Verf. schildert ihn und sein Nährtier Branchipus. Zürns Schrift *Maikäfer und Engerlinge* geht auf Grund der Lebensweise dieses Tieres auf seine Bekämpfung ein, seine weitere über *Die Hausgans* betrifft die Rassen, die Geschichte, die Pflege und die Verwendung dieses Vogels. Leonhardt behandelte *Den gemeinen Flufsaal.* Schönichen zeigt nach Hoffmann, wie *Das Geweih des Rothirsches* in hohem Mafse den mechanischen Anforderungen an seine Bruchfestigkeit und den ökologischen als Waffe genügt. Landsberg teilt die bekannt gewordenen Tatsachen über das neuentdeckte Säugetier *Okapi* mit, auf das auch Matschie in seinem Bericht über *Neuere Forschungen auf dem Gebiete der Säugetierkunde* eingeht, der aufserdem des Verf. Ansichten über die Umgrenzung der Säugetierarten an einer Anzahl Beispiele durchführt.

Den *Menschen* betreffen folgende Schriften. Von der 6. Auflage des grofsen *Handbuchs der Gewebelehre des Menschen* von Kölliker erschienen Band 1 1889 und Band 2 1896. Jetzt ist auch der 3. von v. Ebner bearbeitete Band mit den Ernährungs-, Geschlechts- und Sinneswerkzeugen abgeschlossen worden. Das kleinere *Lehrbuch der Histologie* von Stöhr kam in 10. Auflage heraus; s. Jb. XIII, 29. Es berücksichtigt diese Auflage die neue anatomische Namengebung. Der Vortrag Fritschs über *Die Verhältnisse des menschlichen Körpers nach Rasse und Geschlecht* (Jb. XVI, 19) ging zunächst auf die Proportionsverhältnisse des Menschenkörpers ein. Daffners *Wachstum des Menschen* kam dem Berichterstatter nicht zu Gesicht. Sehr wertvoll für den Unterricht in der Hygiene sind die neuerdings vom Kaiserlichen Gesundheitsamte bearbeiteten Krankheits-„Merkblätter". Es sind bisher das *Tuberkulose-*, das *Typhus-* und das *Ruhr-Merkblatt* erschienen. Sie bringen Mitteilungen über das Wesen und den Verlauf und Ratschläge für die Bekämpfung dieser Krankheiten.

Die *Rassen* des Menschen und ihre Eigenheiten sind das Thema folgender Werke. Sokolowskys *Menschenkunde* stellt die Rassen vom ökologischen Standpunkte dar, als Ergebnis der Bedingungen ihrer Wohnsitze. Sie wird dem Lehrer der Anthropologie ein sehr brauchbares Hilfsbuch sein. Lamperts *Völker der Erde* schildern Lebensweise, Sitten und Gebräuche, Wohnungen, Kleider, Waffen, Geräte usw. *Die Abstammung des Menschen und die Bedingungen seiner Entwicklung* werden in eingehender Weise, unter Berücksichtigung sehr zerstreuten Materiales und mit kritischer Sichtung der vielen streitigen Fragen von Alsberg behandelt.

Systematik. Von Naumanns *Naturgeschichte der Vögel Mitteleuropas* (Jb. XIV, 33. XVI, 44) enthält Band 9 die Wasserläufer, Schnepfen, Schwäne und Gänse, Band 10 die Enten. Reichenows *Kennzeichen der Vögel Deutschlands* ist ein vortrefflicher Schlüssel für unsere Vogelfauna, deren systematische Benennung, geographische Verbreitung, Brut- und Zugzeiten zur Geltung kommen. Reichenow zählt 220 Arten (und 7 Abarten) Brut-, 44 (und 4) Winter-, 30 Durchzugsvögel und 95 (und 4) Gäste. Vom *Tier-*

Digitized by Google

reich (Jb. XVI, 44) erschienen Kobelts *Cyclophoridae* und Pagenstechers *Callidulidae.*

In das Gebiet der *Physiologie* fällt Voigts *Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen.* Das sehr brauchbare und ganz originelle Buch erschien in neuer Auflage. Noack bringt *Einen merkwürdigen Fall von Funktionswechsel tierischer Organe* zur Sprache, nämlich die Fähigkeit einer kleinen Schlupfwespe, unter Wasser mit den Flügeln zu schwimmen. *Die Parthenogenesis bei der Honigbiene* wird von v. Buttel-Reepen kritisch erörtert. Er stellt fest, dafs der Satz, dafs die Befruchtung über das Geschlecht der Biene entscheide, trotz aller Anfechtungen aufrecht erhalten bleiben mufs Zdobnicky stellt eine lange Reihe *Äufserer Geschlechtsunterschiede bei einheimischen Grofsschmetterlingen* zusammen.

Eine *tierpsychologische* Beobachtung teilt Settmacher mit: *Über die Klugheit der Bienen.* In einem Stock ohne Königin fanden sich aus Wachs nachgebildete Maden, die nach des Verf. Ansicht von einigen Insassen gemacht waren, um die anderen zu täuschen und sie glauben zu machen, die Königin sei vorhanden.

Unter den *ökologischen und ethologischen* Schriften kommen für uns etwa die folgenden in Betracht. *Die tierischen Parasiten des Menschen* werden in 3. Auflage von Braun behandelt. Das vortreffliche Werk hat namentlich im Kapitel der Urtiere umfangreiche Veränderungen erfahren. Recht brauchbar ist auch das Werkchen v. Wagners: *Schmarotzer und Schmarotzertum in der Tierwelt.* Es leitet aus dem Wesen dieser Erscheinung ihre Formen und den Bau der Schmarotzer ab, bespricht ihre Beziehungen zu den Wirten und ihren Ursprung und schildert dann die wichtigeren tierischen Schmarotzer. Vor *Giftigen Raupen,* besonders denen des Prozessionsspinners, warnt ein Aufsatz des LS. — Die Fortsetzungen von Marshalls *Geselligen Tieren* (Jb. XVI, 45) bringen allgemeine Betrachtungen über den Kerbtierstaat, um sodann die Papierwespen, die Hummeln und die Meliponen insbesondere zu berücksichtigen. Eine für die Schule sehr brauchbare Auswahl treffen in anziehender Darstellung Schwarzes *Beiträge zur Kenntnis der Symbiose im Tierreiche.* Die Lebensgemeinschaften von Tieren und Pflanzen werden an den Zooxanthellen und -chlorellen, Lebermoosen und Rotatorien, den Ameisenpflanzen, den entomophilen Siphonogamen, insbesondere Feige, Yucca, Asclepias geschildert. Für solche zwischen verschiedenen Tieren werden die Ameisen, die Krebse, die Mollusken, die Glasschwämme, die Korallen und die Fische mit ihren Symbionten herangezogen. — Eine Anzahl von *Schutzfärbungen* bespricht die NS.; s. oben S. 33.

Kobelts *Verbreitung der Tierwelt* (Jb. XVI, 46) liegt jetzt fertig vor. Der zweite Abschnitt bringt eine Darstellung der Wanderungen der Tiere. Er geht vom Winterschlaf und vom Vorratssammeln aus, behandelt dann die Wanderungen der Sänger, der Vögel und der Kerfe sowie die der Süfswasserfische. Im Anhange werden giftige Tiere und Höhlenbewohner betrachtet. Jandas *Kalender des Vogelzuges in der Umgegend*

Digitized by Google

von Wall.-Meseritsch im Frühlinge 1899 umfafst die Zeit vom 10. Februar bis zum 15. Mai und gibt die Daten, Temperaturen, Niederschläge, Bewölkungsverhältnisse, Winde und Vogelnamen für die beobachteten vogelphänologischen Tatsachen. Besonders werden Varietäten und seltene Gäste hervorgehoben. Dwořák behandelte *Die Tierwelt der Hochgebirge. Die Verbreitung der Gemse* erstreckt sich nach Schleiff über die Gebirge des nördlichen Kleinasiens und auch auf die Balkanhalbinsel. Nestler stellt *Das Tierleben der Alpenseen nach den neueren Forschungen* dar. Diese vortreffliche, sehr eingehende Arbeit begründet ihr Thema auf die geologischen, geographischen, physikalischen und chemischen Verhältnisse der Alpenseen. Die Fauna der Randseen wird in die Küsten-, Tiefen- und limnetische gesondert, und diese dritte wird sehr eingehend besprochen. Ein fernerer Abschnitt behandelt die Hochalpengewässer, neben den Seen auch die Bäche. Schliefslich wird die Entstehung der alpinen Fauna erörtert. Laus setzt seine Schilderungen *Aus dem Tierleben der mährischen Höhlen* (Jb. XVI, 46) fort. Er bespricht die Zusammensetzung und die Lebensverhältnisse dieser Höhlenfauna.

Faunen. Von Bades *Mitteleuropäischen Süfswasserfischen* (Jb. XVI, 47) ist der 2. Band erschienen. Reys *Eier der Vögel Mitteleuropas* (Jb. XVI, 47) erfuhren ihre Fortsetzung. Rothes *Vollständiges Verzeichnis der Schmetterlinge Österreich-Ungarns, Deutschlands und der Schweiz* schliefst sich an Staudinger und Rebels Katalog an, ist gegenüber der 1. Auflage durch die Aufnahme der wichtigsten Kleinschmetterlinge erweitert worden und gibt auch den Flugmonat sowie die Raupennährpflanzen und -entwicklungszeit. Eine Lokalfauna, nämlich die *Fauna Hamburgensis,* veröffentlichte Koltze für die Käfer, von denen 2977 Arten im Gebiete vorkommen. *Einige Eigentümlichkeiten der bukowiner Insektenfauna* entspringen nach Pawlitschek der eigenartigen Lage des Landes. Man findet Tieflands- und Gebirgstiere, nördliche und südliche Typen bei einander, oft am selben Orte vor. Die Fauna ist daher sehr reich an Schmetterlingen, Käfern und Immen. Verf. schildert die Vertreter des baltischen, des pontischen und des alpinen Gebietes, die sämtlich in Betracht kommen. Gasperinis *Notizie sulla fauna imenotterologa dalmata* behandeln 61 Arten der Hymenoptera symphyta.

Die *tiergeschichtlichen* Werke Kellers über *Die Abstammung der ältesten Haustiere* und Studers über *Die prähistorischen Hunde* sah Berichterstatter leider nicht. Dürst bespricht unter Heranziehung namentlich auch kunstgeschichtlichen Materiales folgende *Wilde und zahme Rinder der Vorzeit:* den Ur, den Wisent und den Büffel.

Über den „Mammut"-Fund in Sibirien aus dem Jahre 1901 bringt das bisher bekannt gewordene Material Brandes in kritischer Zusammenstellung.

Heegers *Tiere im pfälzischen Volksmunde* sind eine Sammlung von Ausdrücken hauptsächlich der Vorderpfalz, die mit Tieren in Verbindung stehen. Der vorliegende erste Teil behandelt die Säugetiere, von Haus-

Digitized by Google

tieren Rind, Schwein, Pferd, Esel, Ziege, Schaf, Hund, Katze und Kaninchen, von wilden Fledermaus, Raubtiere, Nager, Kerfjäger und ausländische Säuger.

Geschichtlichen Inhalts sind Dittmeyers *Untersuchungen über einige Handschriften und lateinische Übersetzungen der aristotelischen Tiergeschichte.*

III. Physik.

1. Allgemeines.

A. Lehrverfahren.

a) Allgemeines und Oberstufe.

Wer in letzter Zeit einmal die Fülle der Anregungen und Vorschläge überblickt hat, die innerhalb der letzten zwanzig Jahre in betreff der Ausgestaltung des physikalischen Unterrichts gemacht sind, und die in ihrer Gesamtheit unbestritten aufserordentlich befruchtend auf letzteren gewirkt haben, dem werden sicher einige Zweifel gekommen sein, ob es für jetzt noch möglich sein möchte, über Aufgabe und Methode dieses Unterrichts im allgemeinen etwas wirklich Neues zu bringen, das nicht von vornherein den Stempel des Übertriebenen und Unausführbaren an der Stirn trüge. Dafs eine solche Erkenntnis in der Tat anfängt, in weiteren Kreisen der Fachgenossen sich Bahn zu brechen, möchten wir daraus schliefsen, dafs die Zahl der sich mit jenen Gegenständen beschäftigenden und Neues bringenden Veröffentlichungen sichtlich zurückgegangen ist. Unter den im Berichtsjahr erschienenen Schriften und Abhandlungen befinden sich überhaupt keine mehr, die neue Ziele oder für die alten Ziele neue Wege vorschlügen. Zweifellos ist diese Erscheinung keine zufällige. Sie hängt offenbar damit zusammen, dafs die Periode der intensiven Reformbewegungen für unser höheres Schulwesen zunächst als abgeschlossen gelten mufs, nachdem die wichtigsten schwebenden Fragen von den mafsgebenden Faktoren für jetzt endgültig erledigt sind. Eine weitere Folge hiervon ist es sicher auch, dafs bereits von zwei Seiten der Versuch unternommen wird, aus den verschiedenartigen Bestrebungen der beiden letzten Jahrzehnte das Ergebnis zu ziehen und festzustellen, was als bleibender Gewinn für die Methodik des physikalischen Unterrichts anzusehen ist. Von Bedeutung scheint es Berichterstatter ferner zu sein, dafs eine gewisse Strömung, die allerdings nicht erst im Berichtsjahre entstanden ist (vgl. die früheren Berichte, insbesondere XIV, 39 f.) augenscheinlich in letzter Zeit an Stärke gewonnen hat: wir meinen die kritische Untersuchung vieler bisher anstandslos von der Schulphysik hingenommenen und weitergegebenen Begriffe und Lehren. Wir möchten aus alledem schliefsen, dafs wir nunmehr im Begriffe sind, aus einem Zeitraum lebhaften Vorwärtsdrängens in

Digitized by Google

eine Periode einzutreten, deren Grundzug das Sichbesinnen sein wird. Ob wir hierin recht haben, wird die Zukunft ja bald lehren.

Wir beginnen unsere Aufzählung der einzelnen Veröffentlichungen mit den beiden Abhandlungen, die über die bisherigen Bestrebungen ein abschliefsendes Urteil zu gewinnen suchen.

In dem von Lexis herausgegebenen Sammelwerk *Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen* hat Norrenberg den die Naturwissenschaften behandelnden Abschnitt bearbeitet. Nach eingehender Darstellung der Geschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen Preufsens entrollt der Verf. ein Bild des gegenwärtigen Zustands. Erweckt nun auch seine Darstellung den Eindruck, als käme es dem Verf. hauptsächlich darauf an, zu zeigen, dafs die preufsischen Lehrpläne von 1901 in allen Punkten das Richtige und Zweckmäfsige getroffen haben — das ist nach der Art der Entstehung des Werks, zu dem der preufsische Unterrichtsminister die Anregung gegeben hat, nicht weiter verwunderlich —, so tut er dies doch in dem Rahmen einer allgemeineren Darstellung, in der auch manche Punkte Erwähnung finden, die in den Lehrplänen nicht berührt sind und in den meisten seiner Ausführungen wird er gewifs auf volle Zustimmung seiner Leser rechnen können. Sehr sympathisch sind Berichterstatter die Ausführungen des Verf. über die humanistische Seite des naturwissenschaftlichen Unterrichts und über die Notwendigkeit einer „symbiotischen Verbindung von materialer und formaler Aufgabe" desselben. Die Betonung dieses letzten Punktes erscheint umsomehr als zeitgemäfs, als es in letzter Zeit neben Äufserungen, die offensichtig auf einer Überschätzung des materialen Zweckes beruhten (vgl. Jb. XV, 39), auch nicht an solchen Bestrebungen gefehlt hat, die auf eine allzu einseitige Bevorzugung des formal bildenden Elements hinauslaufen. Wir haben weiter unten Gelegenheit, hierauf näher einzugehen (S. 49). Auch in dem Beifall, mit dem der Verf. die Forderung der Lehrpläne, den Unterricht auf Anschauung und Versuch zu gründen, begrüfst, wird man mit ihm gern übereinstimmen. Nicht ohne jeden Vorbehalt wird dies der Fall sein mit den Ausführungen des Verf. hinsichtlich der Verbindung von Mathematik und Physik. Zwar was der Verf. in Übereinstimmung mit den Lehrplänen über die Notwendigkeit der mathematischen Begründung der Hauptlehrsätze der Physik beibringt, wird kaum zu Widerspruch herausfordern; auch dafs der Zweck der strengen mathematischen Deduktion bei vielen Gelegenheiten als mit ihrer Vorführung erschöpft anzusehen und dementsprechend auf eine dauernde Einprägung seitens der Schüler zu verzichten ist, kann als wohlbegründet gelten. Dagegen scheint uns der Verf. die Bedeutung der rechnerischen Aufgaben einigermafsen zu unterschätzen. Allerdings geben gewisse Aufgabensammlungen dem Verf. einiges Recht zu der Auffassung, dafs es bei den physikalischen Rechenaufgaben sich meist nur um ein Einsetzen von bestimmten Zahlenwerten in die fertigen Formeln handele; aber einmal sind derartige Aufgaben bisweilen unentbehrlich, um in dem Schüler ein wirkliches Verständnis

Digitized by Google

für den quantitativen Zusammenhang der in Frage kommenden Gröfsen zu wecken; sodann müssen doch nicht unbedingt alle Aufgaben den vorhin gekennzeichneten Charakter tragen. Wir verweisen bezüglich dieses Gegenstands auf Koppes Ausführungen in PZ. I, 2, 66. Beistimmen wird man wieder dem Verf., wenn er vor der Übertreibung des Prinzips warnt, die Lehren der Naturwissenschaften gewissermafsen durch eigenes Forschen der Schüler nachentdecken zu lassen. Eine Strömung, diese an englisch-amerikanisches Vorbild sich anlehnende Unterrichtsweise bei uns einzubürgern, ist unzweifelhaft vorhanden (vgl. Jb. XVI, 75 f.); fraglich ist nur, ob in der Praxis wirklich so einseitig übertreibend verfahren wird, wie der Verf. anzunehmen scheint. Übrigens ist schon von anderer Seite im Vorjahre (vgl. Jb. XVI, 80) die Berechtigung dieser Methode auf das richtige Mafs zurückgeführt; die wiederholten Warnungen vor jeder Überschätzung derselben werden gewifs das Ihrige dazu beitragen, die vom Verf. gefürchtete Gefahr auch fernerhin von uns fernzuhalten. Recht wird man dem Verf. weiter geben, wo er mit Nachdruck für die Förderung der Selbsttätigkeit der Schüler eintritt; umsomehr überrascht die, wir möchten fast sagen geringschätzige Art, mit der er von den praktischen Schülerübungen spricht. Diejenigen, die derartige Übungen selbst geleitet haben, werden den hohen erziehlichen und unterrichtlichen Wert derselben stets mit voller Überzeugung vertreten. Dafs gewisse äufsere Momente zur Zeit ihre allgemeine Einführung sehr erschweren, soll nicht geleugnet werden. Mit der Aufzählung der von staatlichen und kommunalen Behörden eingerichteten Veranstaltungen zur Hebung des physikalischen Unterrichts — Gewährung hinreichender Mittel für die zeitgemäfse Ausstattung der Apparatensammlung und der Unterrichtsräume, Einführung von Übungen aus dem Gebiete der Schulphysik an den Universitäten, praktische Kurse für Lehrer, Ferienkurse — schliefst der hier in Frage kommende Abschnitt.

Der zweite, welcher *Über die Methodik des Physikunterrichts an der Mittelschule* schreibt, ist Wallentin. Der Aufsatz hat zwar zunächst die österreichischen Schulverhältnisse im Auge; doch sind die Ausführungen des Verf. im ganzen allgemein zutreffend und es verdiente die Abhandlung eine allgemeinere Beachtung, als ihr infolge ihres Erscheinens in einer spezifisch österreichischen Zeitschrift bei uns vermutlich zu teil werden wird. Als den eigentlichen Zweck des physikalischen Unterrichts sieht der Verf. die Anleitung zum Beobachten und Schliefsen an. Die sich hierin aussprechende Unterschätzung des materialen Zwecks widerspricht aber auch den österreichischen Instruktionen. Der Verfasser betont dann weiter den im wesentlichen experimentellen Charakter des physikalischen Unterrichts; auf der Unterstufe sollen allgemeine mathematische Entwickelungen ganz unterbleiben und nur Rechnungen mit bestimmten Zahlen vorkommen. Auch auf der Oberstufe ist die Mathematik nur insoweit heranzuziehen, als zur präziseren und prägnanteren Formulierung der Gesetze nötig ist. Diese Beschränkung scheint uns zu weit

Digitized by Google

zu gehen; so radikal sind auch die österreichischen Instruktionen nicht, die nur ein Mafshalten im Gebrauche der Mathematik zur Pflicht machen. Das Experiment ist durch Anknüpfen an die Erfahrung des Schülers einzuleiten; es soll einfach und gut vorbereitet sein; wo immer angängig, ist die objektive Vorführung vorzuziehen. Notwendig ist eine moderne Einrichtung des Experimentierzimmers und die Ausbildung des Lehramtskandidaten in der Methodik und Technik des Schulexperiments. Die neueren Forschungen und Anschauungen der Wissenschaft (Potential, Kraftlinien, neue Theorie des galvanischen Elements usw.) sind gebührend zu berücksichtigen. Das Prinzip von der Erhaltung der Energie hat auf der Oberstufe den Mittelpunkt des ganzen physikalischen Unterrichts zu bilden. Auch die Nachbargebiete (Meteorologie, Astronomie) sind in den Bereich des physikalischen Unterrichts zu ziehen, wie auch die Geschichte der Physik als belebendes und belehrendes Moment ausgiebig zu verwerten ist. Übrigens ist nur das Typische zu berücksichtigen und alles technische Detail bei seite zu lassen. Die Lehrbücher müssen diesen Forderungen entsprechen.

Über diejenigen Schriften, welche sich kritisch mit den landläufigen Lehren der Schulphysik auseinandersetzen — sie beziehen sich diesmal fast ausnahmslos auf die Mechanik —, soll weiter unten bei den einzelnen Disziplinen berichtet werden.

Über physikalische Leitaufgaben schreibt Höfler. Er ist der Ansicht, dafs im physikalischen Unterricht manche Partieen, die jetzt in dogmatischer Lehrform in den Lehrbüchern dargeboten werden, viel besser in der Form von Aufgaben an die Schüler heranzubringen seien. Man habe dabei zwei Arten von Aufgaben zu unterscheiden, einmal solche, die als eiserner Bestand zu bezeichnen seien, wie die Berechnung der Beschleunigung und der wirksamen Kraftkomponente auf der schiefen Ebene, die Brechung in Prismen und Linsen, die Berechnung des mechanischen Wärmeäquivalents nach Robert Mayer u. a. Daneben seien aber noch zahlreiche Aufgaben vorhanden, die lediglich hübsche Anwendungen seien oder nur als Vorbereitung für wichtige Gesetze dienen sollen. Durch andere werde eine gröfsere Genauigkeit bezweckt, als sie durch die gewöhnliche Ableitung erzielt werde; endlich seien die Aufgaben zu nennen, in denen ein allgemeines Gesetz auf einen besonderen Fall angewendet oder das einem besonderen Falle zu Grunde liegende allgemeine Gesetz ermittelt werden solle. Alle diese Aufgaben faſst der Verf. unter der Bezeichnung „Leitaufgaben“ zusammen. Sie seien in den Lehrbüchern gesondert vom eigentlichen Text in einem Anhange unterzubringen.

Die Entwicklung des physikalischen Unterrichts an unseren höheren Schulen behandelt Pahl. Die Bestrebungen, der Physik Eingang in den höheren Schulen zu verschaffen, gehen danach bis auf Melanchthon zurück, dessen Lehrbuch allerdings, weil diese Aufgabe dem damaligen Schulunterricht noch zu fern lag, keine Beachtung fand. Michael Neanders Physica usw., für den Gebrauch an der Ilfelder Schule bestimmt, der

Digitized by Google

einzigen, für welche sich um jene Zeit ein physikalischer Unterricht nachweisen läfst, enthält vornehmlich Naturbeschreibung; eigentliche physikalische Fragen werden nur gestreift. Eine Änderung trat erst dann ein, als die Physik des Aristoteles durch die Italiener endgültig umgestofsen und die junge Wissenschaft durch Holländer und Engländer ein gut Stück vorwärts gebracht war. An die Namen Ratich und Comenius knüpfen die ersten ernsthaften Versuche eines physikalischen Unterrichts in modernem Sinne an; freilich läfst sich nicht nachweisen, dafs des Comenius' Lehrbuch wirklich im Unterricht gebraucht wäre. Erst als Leibniz die Realien und ihren Betrieb warm empfahl, entwickelte sich tatsächlich der erste allgemeine physikalische Unterricht, allerdings meist noch unter dem Gewande der angewandten Mathematik. Eingehender bespricht der Verf. die Leitfäden des Tasse, der am Johanneum in Hamburg wirkte. Die darin zur Anwendung kommende Methode wird als rein dogmatisch gekennzeichnet. Gegen Ende des 17. Jahrhunderts erscheint Sturms für den Gebrauch am St. Ägidiengymnasium in Nürnberg bestimmte Mathesis juvenilis. Mit dem Ausblick auf die nun beginnende Zeit der Aufklärung schliefst der vorerst erschienene erste Teil der verdienstvollen und interessanten Arbeit.

Noack veröffentlicht einige neue oder abgeänderte Schülerversuche, von denen verschiedene auch im eigentlichen Unterricht Verwendung finden können (Stromwärme, Abnahme der Klemmspannung in einem geschlossenen Voltaelement, reibungselektrische Spannungsreihe, Kapazität eines Elektrometers, Abhängigkeit der Funkenlänge von dem elektrischen Zustandsgrade der Batterie, Bestimmung des magnetischen Moments eines Magnetstabes und der Horizontalintensität des Erdmagnetismus mit der Kleiberschen Polwage, Nachweis des Boyleschen Gesetzes mittels des Meldeschen Kapillarrohrs, Bestimmung des Siedepunktes einer unter 100° siedenden Flüssigkeit durch Feststellung des Augenblicks, in dem der aufsteigende Dampf dieselbe Spannung besitzt, wie die äufsere Atmosphäre, Schmelz- oder Erstarrungspunkt derjenigen Stoffe, die die Erscheinung des Erstarrungsverzugs zeigen; Zerstreuungsweite einer Konkavlinse u. a. m.).

b) Unterstufe.

Veröffentlichungen, die sich mit dem propädeutischen Kursus beschäftigen, sind Berichterstatter nicht bekannt geworden.

B. Lehrbücher, Aufgabensammlungen und ähnliche literarische Hilfsmittel.

a) Neu erschienene Lehrbücher.

Lanners *Naturlehre* ist für die oberen Klassen der österreichischen Schulen bestimmt; es hält sich dementsprechend ganz an die Vorschriften der österreichischen Instruktionen. Es kommt dies nicht nur in der Auswahl und Anordnung des Stoffes, sondern auch in der methodischen Be-

Digitized by Google

handlung desselben zum Ausdruck, für welche ja die Instruktionen ebenfalls eingehende Vorschriften enthalten. Die modernen Begriffe sind überall berücksichtigt, wenn auch bisweilen von ihnen nur beschränkte Anwendung gemacht wird. Den Abschnitt über das Potential empfehlen wir einer Umarbeitung zu unterziehen. Auf die Verwendung der modernen Methoden (Vektoren, graphische Darstellungen) legt der Verf. besonderes Gewicht. Sehr eingehend ist die Chemie behandelt. Die Darstellung ist gefällig, die Ausstattung angemessen.

Unter dem Titel *Physikalische Grundbegriffe* hat Johannesson eine Fortsetzung seiner früher erschienenen „Physikalischen Mechanik“ folgen lassen; sie soll, wie diese, ein Leitfaden für den Vorkursus sein und behandelt das gesamte Gebiet der Physik mit Ausnahme der Akustik (und der eben schon früher erledigten Mechanik). Da der Verf. die Absicht hatte, nur so viel darzubieten, als im Vorkursus des Realgymnasiums wirklich bewältigt werden könne, glaubte er in der Stoffauswahl sich weitgehende Beschränkung auferlegen zu sollen und aus diesem Grunde fehlt manches, was sonst in den Lehrbüchern Aufnahme gefunden hat. So sind die Kapitel vom Elektromagnetismus und der Elektrodynamik ganz unberücksichtigt geblieben; und in der Optik ist die Lehre von der Brechung auf die Behandlung der Linsen beschränkt; Brechungsgesetz, Prisma, Farbenzerstreuung fehlen. Die Notwendigkeit der Sichtung des Stoffes wird niemand leugnen wollen; es ist aber nicht anzunehmen, dafs eine in so hohem Mafse subjektiv gefärbte Auslese wie diejenige des Verf. allgemeinen Beifall findet. Soll ein Lehrbuch nicht auf einen engen Kreis beschränkt bleiben, wird der Verf. wohl oder übel bis zu einem gewissen Grade auch den Überzeugungen anderer Rechnung tragen und Konzessionen machen müssen. Die äufserste Beschränkung hat sich der Verf. hinsichtlich der Anwendungen auferlegt. Von den spontan verlaufenden Naturerscheinungen sind der Blitz, der Erdmagnetismus, Hagel und Glatteis erwähnt; andere, die ebenfalls sehr wohl dem Verständnis der in Frage kommenden Klassenstufe zugänglich sind, fehlen; so beispielsweise die Entstehung von Nebel und Wolken, Regen und Tau, die anormale Ausdehnung des Wassers und deren Rolle beim Gefrieren der Gewässer, und es ist charakteristisch, dafs zwar der Vorlesungsversuch, der die Sprengung einer Eisenbombe durch gefrierendes Wasser zeigt, erwähnt wird, auf die Bedeutung aber, die diesem Verhalten des Wassers in der Natur zukommt, nicht hingewiesen wird. Noch weniger berücksichtigt sind die Anwendungen, die der Mensch von den Naturkräften macht. Hier versagt das Buch so gut wie ganz. Weder die Dampfmaschine, noch der Telegraph, weder das Mikroskop noch das Fernrohr sind der Aufnahme gewürdigt worden. In diesem fast völligen Ignorieren der materialen Aufgaben des physikalischen Unterrichts, dem Verzicht auf die Anbahnung des Verständnisses für die uns umgebende Natur und für unsere heutige, auf den Naturwissenschaften beruhende Kultur, erblicken wir den Hauptmangel des Buchs. Dadurch nun, dafs der Verf. als den eigentlichen

Digitized by Google

Zweck des physikalischen Unterrichts die auf Grund der Erscheinungen zu vollziehende Begriffsbildung ansieht, erhält ferner seine Darstellung einen hohen Grad von Abstraktheit. Wir haben hierauf schon bei Besprechung der „Physikalischen Mechanik“ hingewiesen (Jb. XV, 47) und können nur wiederholen, dafs wir diese Art der Behandlung des Stoffs als dem Standpunkt der Schüler, für welche das Buch bestimmt ist, durchaus zuwiderlaufend erachten müssen. Mit der Grundauffassung des Verf. hängt es ferner zusammen, dafs er, indem er in Befolgung eines fruchtbaren pädagogischen Prinzips darauf ausgeht, jeden Abschnitt in einen Leitgedanken gipfeln zu lassen, diesen ausschliefslich der Rüstkammer der physikalischen Forschung entnimmt. So läuft die Wärmelehre in eine eingehendere Behandlung des Thermometers und die Optik in eine solche der Projektionslampe und der Spiegelablesung aus und die Elektrizitätslehre wird „vom Niveau- und Kraftlinienbegriff beherrscht“. Wir halten diese Wahl für keine glückliche, denn sie entspringt dem Grundsatz: die Physik für die Physik, einer Maxime, zu der wir uns nicht zu bekennen vermögen. Wir halten es überhaupt für fraglich, ob sich die Absicht des Verf. in der von ihm gewollten Art ausführen läfst, ohne dem Stoffe Zwang anzutun. In dem vorliegenden Leitfaden haben wir an mehreren Stellen das Gefühl eines solchen gehabt. Nach alledem kommen wir zu dem Schlufs, dafs das Buch des Verf. als ein wirkliches Schulbuch nicht angesehen werden kann. Dabei verkennen wir keineswegs die mannigfachen Vorzüge, die es tatsächlich hat. Das zielbewufste Vorwärtsschreiten, die scharfe Unterscheidung zwischen dem, was Naturgesetz, und dem, was konventionelle Festsetzung der Physiker ist, die Klarheit und Präzision der Darstellung verdienen vollste Anerkennung. Hinsichtlich der methodischen Behandlung im einzelnen kann man naturgemäfs abweichender Meinung sein; so ist Berichterstatter beispielsweise die Art der Behandlung des Voltaelements aus verschiedenen Gründen nicht sympathisch. Die zahlreichen, zweckmäfsig ausgewählten und korrekt und gut ausgeführten Figuren sind wieder auf besonderen Tafeln zusammengestellt, die aber diesmal so eingerichtet sind, dafs die Blätter des aufgeschlagenen Buchs keine Figur verdecken, eine willkommene Verbesserung. Leider sind die Figuren aus Sparsamkeitsrücksichten wieder recht eng zusammengedrängt.

b) Neue Auflagen von Lehrbüchern.

Das vor langer Zeit von Budde herausgegebene Lehrbuch ist von Kiefsling unter dem Titel *Leitfaden für den Unterricht in der Experimentalphysik* neu bearbeitet worden. Zur Darstellung gelangen hauptsächlich die Lehren der Physik; die Experimente sind meist nur angedeutet, indem nur der Grundgedanke mitgeteilt ist, auf die spezielle Form der Ausführung aber nicht weiter eingegangen wird. Dem entspricht es auch, dafs die Figuren fast durchweg schematisch gehalten sind. Die Vorteile dieses Verfahrens liegen klar zu tage. Einmal gewährt das Buch

Digitized by Google

damit dem einzelnen Lehrer erwünschten Spielraum in der Wahl des konkreten Apparats, sodann fällt die den Schüler verwirrende Verschiedenheit zwischen dem vorgeführten und dem im Lehrbuch abgebildeten Apparat weg. Die neuen Anschauungen sind nicht nur erwähnt, sondern beherrschen wirklich die ganze Darstellung. Auch die Fortschritte, die die Methodik des physikalischen Unterrichts in den letzten Jahren gemacht hat, sind in weitgehendem Mafse berücksichtigt. Äufserlich erscheint der Stoff durch in die Augen fallende Überschriften der Paragraphen und Paragraphengruppen scharf disponiert, wodurch eine gute Übersichtlichkeit erzielt wird. Die Darstellung ist klar und gefällig; durch Vergleiche und Antithesen wird der Inhalt in oft überraschender Weise verdeutlicht. Einige kleine sachliche Unebenheiten, wie sie sich beispielsweise an einigen Stellen der Elektrizitätslehre finden, werden beim Erscheinen einer neuen Auflage wohl beseitigt werden. Dafs in § 301, 2 die Schmelzwärme des Eises zu 79,2 berechnet, in § 394, 2 aber der Wert 79,25 und in § 412, 4 der Wert 79,5 angewendet wird, ohne dafs dies Schwanken erklärt wird, gehört zu den kleinen Äufserlichkeiten, auf die im Grunde nicht allzu viel ankommt. Immerhin dürfte es sich bei einem Schulbuche mehr empfehlen, einen solchen Wechsel nicht ohne ersichtlichen Grund oder Zweck eintreten zu lassen. Die zahlreichen störenden Druckfehler, die sich in den Verweisungen, aber auch sonst finden, sind übrigens in dem angehängten Druckfehlerverzeichnis nur zum Teil verbessert.

Von Koppe-Husmanns *Anfangsgründen der Physik* ist der II. Teil (Hauptlehrgang) in verkürzter Form unter dem Nebentitel *Grundrifs der Physik* erschienen. Neben der Stoffbeschränkung, die sich namentlich auf die technischen Ausführungen, die längeren mathematischen Ableitungen, Tabellen u. ähnl. bezieht, ist an vielen Stellen auch eine Umarbeitung des verbliebenen Stoffes zu bemerken. Das Kapitel von den allgemeinen Eigenschaften ist aufgelöst, die Mechanik schärfer disponiert, auch der Optik eine der allgemein üblichen mehr entsprechende Einteilung gegeben. Kleinere Verbesserungen sind an vielen Stellen festzustellen.

Der *Grundrifs der Experimentalphysik* von Donle für die bayerischen Gymnasien liegt in 2., nach dem offiziellen Lehrplan von 1898 umgearbeiteter Auflage vor. Die vorgenommenen Änderungen erweisen sich teils als Umstellungen, teils als Erweiterungen des Stoffes. Um die durch letztere bedingte Vergrößerung der Seitenzahl wieder etwas auszugleichen, ist ein Teil der Übungsaufgaben ausgeschieden.

Von Abendroths *Leitfaden der Physik für* (sächsische) *Gymnasien* ist der erste Band (Kursus der Unter- und Obersekunda) in 3. Auflage erschienen. Die sich vorfindenden Änderungen sind vornehmlich auf die Weiterentwicklung der Wissenschaft zurückzuführen. (Kathodenstrahlen, Roentgenstrahlen, Hertzsche Versuche, Funkentelegraphie, Teslaströme, chemische Theorie des galvanischen Elements.)

Digitized by Google

In 8., von Wagner besorgter Auflage liegen Krists *Anfangsgründe der Naturlehre für die Unterklassen der Realschulen* vor. Sie wird auf dem Titelblatt als „wesentlich verändert" bezeichnet. Da Berichterstatter die früheren Auflagen nicht zur Hand hat, kann er nicht feststellen, worin diese Änderungen bestehen. Der Zahl der Auflagen nach zu urteilen, hat sich das Buch im Unterricht der österreichischen Schulen — nur für diese kommt es in Betracht — bewährt.

Die *Grundbegriffe der Meteorologie* von Wilk sind in 3. Auflage erschienen. Der Verf. will die Hauptlehren dieser Wissenschaft in logischer Aufeinanderfolge entwickeln, beginnt daher mit der Wärmeverteilung auf der Erde und leitet hieraus nach Doves Vorgang die Existenz eines Calmengürtels, der Passate und einer Zone veränderlicher Winde ab. Es folgen dann die „Störungen des regelmäfsigen Windsystems", die Regenverteilung und ein kurzer Abschnitt über Gewitter und Orkane. Man hat an verschiedenen Stellen den Eindruck, als ob der Verf. mehr logisch konstruierte, als sich an die durch die Beobachtungen festgestellten Tatsachen hielte, ein Verfahren, das ja allerdings einer früheren Entwicklungsstufe der meteorologischen Wissenschaft ebenfalls eigen war. Im übrigen dürfte es an den höheren Schulen wohl meist an Zeit fehlen, die Meteorologie mit der Ausführlichkeit des Verf. zu behandeln.

Martus hat sein bekanntes Lehrbuch über mathematische Geographie in verkürzter Gestalt unter dem Titel *Astronomische Erdkunde. Kleine Ausgabe* erscheinen lassen, von dem richtigen Gedanken ausgehend, dafs die in dem ursprünglichen Werke dargebotene Fülle des Stoffs im Unterricht nicht bewältigt werden kann. Berichterstatter hält dafür, dafs der Verf. bei dem Ausscheiden noch etwas weiter hätte gehen sollen. Wenn in § 7 z. B. für die Bestimmung der Polhöhe sechs verschiedene Verfahren angegeben werden, so ist das gewifs des Guten zu viel. Einmal werden die Schüler glauben, dafs alle sechs Verfahren dem Gedächtnis dauernd einzuprägen sind, das würde zu einer unnötigen Belastung desselben führen; ein oder allenfalls zwei Verfahren genügen für das System völlig; die übrigen müssen als Übungsstoff betrachtet werden und sind darum am besten in einen Anhang zu verweisen. Zum andern erschweren derartige Häufungen die Übersichtlichkeit. Das gilt auch von den an verschiedenen Stellen eingestreuten ausführlichen Beschreibungen der Mefsinstrumente. Die Verweisung in einen Anhang würde auch hier vielleicht das Zweckmäfsigere sein. Im übrigen teilt das Buch, von dem die 2. Auflage vorliegt, alle Vorzüge des ausführlicheren Werks und bedarf keiner besonderen Empfehlung.

c) Aufgabensammlungen.

Von der *Mathematisch-physikalischen Aufgabensammlung* von Kordgien liegt uns der 2. Teil (Schall, Licht, Wärme, Elektrizität, Magnetismus) vor. (Den ersten Teil hat Berichterstatter nicht zu Gesicht bekommen.) Er zerfällt in zwei Abschnitte: während der zweite nur die

Digitized by Google

Aufgaben (7 aus der Akustik, 12 aus der Optik, 8 aus der Wärmelehre, 3 aus der Magnetik, 10 aus der Elektrik) und ihre Resultate enthält, werden im ersten Abschnitt auch die vollständigen Lösungen der Aufgaben (Akustik 13, Optik 30, Wärmelehre 36, Magnetik 10, Elektrik 17) mitgeteilt, wo es dem Verf. nötig schien, sogar unter ausführlicher Darlegung der zur Anwendung kommenden Gesetze. Die Aufgaben sind, mit wenigen Ausnahmen, rechnerisch zu lösen. Jede Lösung wird zunächst mit allgemeinen Werten zu Ende geführt; die gegebenen numerischen Werte werden erst in die gefundene Schlufsformel eingesetzt. Dabei ist der Verf. so ausführlich, dafs er alle kleinen Zwischenrechnungen und die logarithmische Rechnung mit allen ihren Einzelheiten wiedergibt. Was der Verf. damit bezweckt, vermögen wir mangels eines Vorworts nicht anzugeben; wirklich nutzbringenden Gebrauch dieser Einrichtung können wir uns nur für den Fall vorstellen, dafs das Buch zum Selbstunterricht benutzt wird. Die Aufgaben selbst bewegen sich in den üblichen Bahnen. Die Figuren sind sauber und meist korrekt. Bemerkt haben wir nur, dafs Fig. 4 stark verzeichnet ist, in Fig. 25 n^2 statt n_2 steht und die Lage von $n_2 d$ von der richtigen erheblich abweicht.

d) Literarische Anschauungsmittel, Wandtafeln u. dergl.

Eine gewifs von vielen Fachlehrern empfundene Lücke auszufüllen sind die zwölf *Schul-Wetterkarten* von Börnstein bestimmt. Leider sah Berichterstatter noch nichts davon. Er mufs daher auf die Besprechung in PZ. 15, 5, 309 verweisen.

C. Bücher für die Lehrer- und Schülerbibliothek.

Unter dem Titel *Die Fortschritte der Physik* gibt die Deutsche Physikalische Gesellschaft unter der Schriftleitung von Scheel und Afsmann ein „Halbmonatliches Literaturverzeichnis“ aus, in welchem sämtliche literarische Erscheinungen auf dem Gebiete der Physik namhaft gemacht werden. Dadurch dafs eine weitgehende Einteilung nach dem Stoffe stattgefunden hat, ist zugleich gröfste Übersichtlichkeit erzielt worden, so dafs der Forscher in den Stand gesetzt ist, die Literatur über die ihn besonders interessierenden Gebiete ohne eigene Mühe fortlaufend zu verfolgen.

Ein grofs angelegtes Werk ist das *Lehrbuch der Physik* von Chwolson, welches, nachdem es in seiner Ursprache (dem Russischen) zwei Auflagen erlebt hat, von Pflaum ins Deutsche übersetzt ist. Bisher liegt allerdings nur der erste der vier Bände vor, der die Einleitung, Mechanik, einige Mefsinstrumente und Mefsmethoden und die Lehre von den Gasen, Flüssigkeiten und festen Körpern enthält. Voran geht ein kurzes Begleitwort von Wiedemann, in welchem es u. a. heifst: „Neben den vorhandenen deutschen Lehrbüchern wird es (das vorliegende Werk) sich sicher eine Stelle erobern, da der russische Gelehrte den Stoff in wesentlich anderer Weise anordnet und darstellt, als dies meistens geschieht, und zwar . . .

Digitized by Google

in einer den Fortschritten der Wissenschaft entsprechenden Form. . . . Sein Studium sei daher nicht nur den Studierenden der Physik, sondern auch unseren Lehrern auf das Wärmste empfohlen, die zugleich in den zahlreichen Literaturangaben Anregung zum Eindringen in die einzelnen Gebiete finden." Wir haben dem nichts hinzuzufügen.

Das bekannte Werk *Die Elektrizität* von Graetz liegt in neuer, der 9. Auflage vor. Abgesehen davon, dafs die neusten Errungenschaften auf dem Gebiete der Elektrotechnik ganz neu aufgenommen sind oder doch eine eingehendere Darstellung als früher gefunden haben, hat das Buch auch dadurch eine zeitgemäfse Umgestaltung erfahren, dafs die Theorie des galvanischen Elements auf die Theorie des osmotischen Drucks gegründet ist.

Leichtfafsliche Vorlesungen über Elektrizität und Licht betitelt sich ein Buch von Jaumann, welches den Zweck hat, in die Maxwellsche Theorie einzuführen. Es behandelt zunächst die stationäre Wasserströmung, dann die magnetischen und elektrischen Strömungen, Wirbel und Quirlströmungen, endlich die elektromagnetischen Schwingungen und Wellen, das Licht und die elektromagnetischen Strahlen. Von der Wiedergabe der Ionen-, Elektronen- und sonstigen Corpuskulartheorieen hat der Verf. absichtlich abgesehen. Mathematische Entwicklungen sind gänzlich vermieden, was sich aus der Entstehung des Buchs — es ist aus volkstümlichen Universitätsvorlesungen hervorgegangen — erklärt. Von solchen, die schnell in die Maxwellschen Vorstellungen eingeführt zu werden wünschen, verdient das Buch wohl beachtet zu werden.

Grundzüge der Telegraphie und Telephonie für den Gebrauch an technischen Lehranstalten hat Rufsner herausgegeben. Sie enthalten auf 274 Seiten eine Beschreibung des Baus und der Wirkungsweise der heutzutage in der Praxis vornehmlich zur Verwendung gelangenden Apparate, die durch zahlreiche (423) Figuren auf das zweckmäfsigste unterstützt wird. Auch der Physiklehrer kann gegebenenfalls manche willkommene Belehrung aus dem Buche schöpfen. Eine ausführliche Besprechung durch v. Czudnochowski findet sich in PZ. 15, 6, 379.

Kaum verändert ist die vorliegende 2. Auflage von Richarz' Schrift über *Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Elektrizität* (Jb. XIV, 47).

Afsmanns Buch über *Die modernen Methoden der Erforschung der Atmosphäre mittels des Luftballons und Drachens* wird von Geitel in MhS. I, 1, 75 empfohlen. Berichterstatter sah es nicht.

Eine *Anleitung zur Aufstellung von Wettervorhersagen* hat van Bebber geschrieben. Er behandelt die Übermittelung der Beobachtungen der meteorologischen Stationen an die Zentralstation und von hier an die Abonnenten, die Herstellung der Wetterkarten und die allgemeinen Grundlagen der Wettervorhersage (typischer Wetterverlauf in Mitteleuropa bei nördlichem und bei südlichem Vorübergang eines Minimums, Erscheinungen im Gebiete eines Maximums), endlich die Wettertypen, von denen fünf unterschieden und eingehend gekennzeichnet werden. In einer angehäng-

Digitized by Google

ten Tabelle sind die wichtigsten Faktoren des Wetters für jeden Typus zusammengestellt. Unterstützt werden diese Ausführungen durch 16 instruktive Figuren, deren eine die Wettererscheinungen beim Vorübergehen eines Minimums, zwei die Zugstrafsen der Minima im Januar und im Juli veranschaulichen, während die übrigen Wetterkarten für die fünf verschiedenen Wettertypen bestimmt sind. Das Schriftchen kann auch Schülern empfohlen werden.

Ein *Merkbuch für Wetterbeobachter* hat Magnus herausgegeben. Es enthält Formulare für die Aufzeichnungen über Gewitter, Niederschlagsmenge, Luftdruck, Temperatur, Windrichtung, Windstärke und Bewölkung und für jede Tabelle eine kurze Anleitung zu ihrem Gebrauch. Ein kurzer Abschnitt beschäftigt sich mit den Wetterkarten; Reduktionstabellen und ein Preisverzeichnis der wichtigsten meteorologischen Instrumente machen den Schlufs. Das Heftchen erweckt in seiner Ordnung und Sauberkeit unwillkürlich Lust und Liebe zur Sache und erleichtert wesentlich die planmäfsige Aufzeichnung und Aufbewahrung der eigenen Wetterbeobachtungen. Für Schüler ist es recht geeignet.

In einem Buche *Wellenlehre und Schall* unternimmt es van Schaïk, einen Überblick über die Erscheinungen der Akustik und die denselben zu Grunde liegenden periodischen Bewegungen zu geben. Es baut sich auf einer elementar-mathematischen Theorie der Wellenbewegung auf und gibt des weiteren die Theorie des Schalls und der Töne sowie die einschlägigen Versuche in grofser Ausführlichkeit wieder, so dafs das Werk als Nachschlagebuch gute Dienste leisten kann. Das Physiologisch-Psychologische tritt mehr zurück.

Scheffer beschreibt *Das Mikroskop, seine Optik, Geschichte und Anwendung* in gemeinverständlicher Darstellung. Es ist heutzutage nicht leicht, eine Theorie des Mikroskops zu schreiben, die elementar gehalten ist und mit den Ergebnissen der Wissenschaft nicht in Widerspruch steht. Man wird vielfach nur bis an die Schwelle der Probleme herangehen können und sich dann mit einer Andeutung der Lösung begnügen müssen. Auch das vorliegende Werkchen legt hiervon Zeugnis ab. Immerhin gibt es für den, der die Mikroskopierkunst nicht zu selbständigen wissenschaftlichen Arbeiten verwenden will, eine völlig genügende Beschreibung des Apparats, wie er von den ersten Anfängen bis zu der jetzigen Vollendung fortgeschritten ist. Zahlreiche Abbildungen illustrieren diesen Werdegang, wie auch die Konstruktion des heutigen Mikroskops und seiner Nebenapparate.

Licht und Wärme behandelt in populärer Darstellung Blochmann. Der Stoff ist zweckmäfsig ausgewählt und die Darbietung im ganzen einwandsfrei. Mehrfache historische Exkurse beleben das Interesse. Eine gewisse Breite der Darstellung (als kennzeichnende Beispiele seien angeführt: S. 90 „. . . . Wasser zum Kochen und damit zum Sieden zu bringen“; S. 169 „Alle Dreiecke sind rechtwinklig, d. h. sie besitzen einen rechten Winkel“) hat der Verf. wohl in Hinblick auf den Leserkreis, für

Digitized by Google

den das Buch bestimmt ist, anwenden zu sollen geglaubt; sie dürfte aber nicht nach jedermanns Geschmack sein. Einige sinnstörende Versehen (z. B. S. 62 Z. 11 v. o. steht „Siedepunkt" statt „Erstarrungspunkt", S. 217 Z. 14 v. u. ist bei Gelegenheit der Beschreibung des Galileischen Fernrohrs von einer „bikonvexen Zerstreuungslinse" die Rede usw.) werden bei einer neuen Auflage gewifs verschwinden.

In 2. Auflage ist die von uns empfohlene (Jb. XI, 30) *Meteorologie* von Trabert erschienen. Von Hubers *Katechismus der Mechanik* liegt die 7., von Lange besorgte Auflage vor, in der das Kapitel von den Kleinkraftmaschinen eine zeitgemäfse Umarbeitung erfahren hat.

Die in der Sammlung Goeschen erschienene *Astronomische Geographie* von S. Günther führt auf Grund naiver Himmelsbeobachtung schrittweise bis zur Ermittelung der Erdgestalt, der Ortsbestimmung auf der Erde und den Gesetzen der Planetenbewegung. Die geschickte methodische Behandlung des Stoffes und die klare Darstellung gereichen dem Werkchen zu besonderer Empfehlung.

Der dankbaren Aufgabe, die Lebensbilder berühmter Naturforscher in einer dem Verständnis der Schüler angemessenen Weise zu zeichnen, unterziehen sich mehrere Veröffentlichungen. In Musmachers *Kurzen Biographieen berühmter Physiker* werden auf 271 Seiten 100 Physiker von Aristoteles bis auf Röntgen und Hertz behandelt und der Leser erfährt das Wichtigste von ihren Lebensschicksalen und von ihren wissenschaftlichen Bestrebungen. Mit Verwunderung wird mancher vielleicht hier zum ersten Male vernehmen, dafs Forscher, deren Namen noch heute gewisse Lehrsätze oder Versuche tragen, die einst hochbedeutsam für den Fortschritt der Wissenschaft waren und die noch immer zum eisernen Bestande der Physik gehören, auf anderen Gebieten sich gründlich geirrt haben. Manchem kommt wohl dadurch eine Ahnung davon, unter wie viel Mühen und Fehlschlägen sich der Aufbau der Wissenschaft vollzogen hat. Das Buch kann für die Schülerbibliothek mit guter Überzeugung empfohlen werden. — *Lebensbilder aus der Geschichte der Sternkunde* gab Krembs heraus. Die Darstellung gründet sich vornehmlich auf die einschlägigen Werke von Mädler und Wolf und beabsichtigt die Schüler mit dem äufseren Lebensgange der Koryphäen der Astronomie (Hipparch, Ptolemaeus, Kopernikus, Tycho de Brahe, Kepler, Galilei, Newton) und ihrer Bedeutung für die Entwicklung dieser Wissenschaft bekannt zu machen. Reifere Schüler werden manches aus dem Buche lernen können. Ob der Verf. freilich überall in genügendem Mafse dem Schülerstandpunkt gerecht geworden ist, steht Berichterstatter nicht aufser allem Zweifel, der auch das Empfinden hat, als ob das Tatsächliche nicht überall zu seinem vollen Rechte käme. Nicht verschwiegen werde übrigens, dafs die Darstellung an einigen Stellen eine deutliche katholische Färbung zeigt. — Eine Programmabhandlung Weyhs behandelt *Die wichtigsten Mathematiker und Physiker des Altertums.* Naturgemäfs liegt das Hauptgewicht der Darstellung auf den mathematischen Leistungen jener Forscher, aber über

Digitized by Google

die zu ihren Zeiten bestehenden Zusammenhänge zwischen Mathematik, Astronomie, Physik und Philosophie erhalten die Schüler ein hinreichend genaues und vollständiges Bild.

Von den übrigen sich mit der Geschichte der Physik befassenden Schriften ist Fausers Programmabhandlung *Telegraphie in alter und neuer Zeit* gemeinverständlich geschrieben. Bradhering liefert eine *Kurze Geschichte des Schiffskompasses,* in der auch die Theorie und namentlich die Kompensationen behandelt sind. Hoppe setzt in seiner Schrift *Ein Beitrag zur Zeitbestimmung Herons von Alexandrien* den Ausgang des 2. Jahrhunderts v. Chr. für Heron an. Streit endlich schildert *Die wissenschaftlichen Forschungen und Entdeckungen des älteren Seebeck auf dem Gebiete der Elektrizität und des Magnetismus.*

Schon vor einigen Jahren (vgl. Jb. XII, 48) wurde auf die Apparate des Prof. Schäffer in Jena, die bekanntlich auch nach dem Tode ihres Besitzers in einem Museum vereinigt erhalten geblieben sind, hingewiesen und selbige als Muster der Zweckmäfsigkeit, Einfachheit und Billigkeit empfohlen. Jetzt hat Bohn in einem besonderen Buche eine grofse Zahl *Physikalischer Apparate und Versuche einfacher Art aus dem Schäffermuseum* in 353 Nummern zusammengestellt. Einige davon sind, wenn auch ohne Nennung des Erfinders, in die Lehrbücher übergegangen und finden sich auch bei Frick und Weinhold; andere liegen so nahe, dafs wohl jeder einmal gelegentlich von selbst darauf verfällt; manche, wie der Cartesianische Taucher aus Walnufsschalen No. 118 oder der Heronsbrunnen aus Eierschalen und Strohhalmen No. 176, sind lediglich Kuriosa; für einige endlich wird im Schulunterricht kaum Verwendung vorhanden sein (z. B. Hebel No. 91; Schimpers Zonomatik No. 134 usw.). Immerhin bleibt eine ganze Anzahl origineller Versuche übrig, die entweder eine Erscheinung in besonders deutlicher oder einfacher Weise veranschaulichen (z. B. Erhaltung der Schwingungsebene des Pendels No. 74; Seitendruck der Flüssigkeit No. 112; Hypsoskop No. 168; Modell eines Wassergebläses No. 183; Apparat zur Bestimmung des Ausdehnungskoeffizienten der Luft No. 257; Wärme und Kältezüchter No. 268; Rauchkondensationsapparat No. 327 u. v. a.) oder zum Nachdenken anregen und für die eigene Tätigkeit der Schüler erwünschten Übungsstoff darbieten (wie z. B. der Reaktionsapparat No. 130; die verschiedenen Heberformen; das Doppelbarometer No. 167 u. s. f.). Augenscheinlich ist die Nähe der thüringischen Glasbläsereien nicht ohne Einfluſs auf die Erfindungsgabe Schäffers gewesen. — Der wesentliche Inhalt der Vorrede (Schäffers Leben, Einrichtung und Zweck des Schäffermuseums) ist auch — erweitert durch Vorschläge für die praktische Ausgestaltung des zukünftigen Schulmuseums in Berlin — unter dem Titel *Das Schäffermuseum in Jena, ein Vorläufer des deutschen Schulmuseums* in MhS. erschienen.

Wilkes Buch *Der Elektrotechnische Beruf* ist in 3. Auflage herausgekommen. Es enthält eine nicht ohne gesunden Humor geschriebene Anleitung, wie der angehende Elektrotechniker sich für seinen Beruf vor-

Digitized by Google

bereiten soll, was er alles zu lernen hat und welche Aussichten sich ihm für später darbieten. Man folgt gern den Ausführungen des Verf., wenn er von dem hohen erziehlichen Werte der ernsten Arbeit überhaupt und der sauberen Handarbeit im besonderen, von der Notwendigkeit der steten Verbindung von Wissenschaft und Praxis, von der Unerläfslichkeit einer gründlichen Umschau in der Geschichte der Elektrotechnik und der Erspriefslichkeit der Aneignung auch sprachlicher und kaufmännischer Fertigkeiten, von dem Unterschiede des deutschen und des amerikanischen Fabrikbetriebes spricht.

Neue Kataloge lagen von Ernecke und von Clausen und v. Bronk vor.

Eine Anzahl im Berichtsjahre erschienener Schriften ging uns erst während der Drucklegung des vorliegenden Berichts zu und konnte für diesen nicht mehr berücksichtigt werden. Wir gedenken im nächstjährigen Bericht darauf zurückzukommen.

2. Allgemeine Physik und Mechanik.

Ostwald macht in seinem Aufsatz *Über die Einführung des Begriffs der Arbeit beim Unterricht in der Mechanik* den Versuch, die Mechanik auch für den Schulunterricht zu einer Energetik umzugestalten. Er geht vom Arbeitsbegriff aus und führt die Arbeit an einem konkreten Beispiel als das ein, was aufgewendet werden mufs, um eine Ortsveränderung eines Körpers zu erzielen. Indem er dazu übergeht, einen zahlenmäfsigen Ausdruck für die Gröfse der Arbeit zu finden, ist er genötigt, sogleich den Begriff der Kraft folgen zu lassen. Das Gedankenexperiment ergibt, dafs die Arbeit aufserdem nur noch vom Wege abhängig ist. Um nun die Art des Zusammenhangs der drei Gröfsen zu ermitteln, stellt O. gewisse einfache Überlegungen an, aus denen sich als mögliche Form der gesuchten Funktion das Produkt ergibt. Gewifsheit darüber, ob diese Funktion in der Tat die richtige ist, ist erst dann zu erhalten, wenn Kraft und Weg mefsbar gemacht sind. Der Weg ist durch die Längeneinheit mefsbar. Die zahlenmäfsige Definition der Kraft geschieht auf Grund des Prinzips der Erhaltung der Energie. Der Hebel gibt Veranlassung zwischen positiver und negativer Arbeit zu unterscheiden und gestattet, das Verhältnis zweier Kräfte auf das zweier Strecken zurückzuführen. Dadurch wird auch die Kraft zu einer mefsbaren Gröfse. Nunmehr werden die einfachen Maschinen („die mechanischen Potenzen“) einer kurzen Erörterung unterzogen. Darauf wird die Frage aufgeworfen, welche Arbeit zu leisten ist, wenn die Hebung eines Gewichts in schräger Richtung erfolgt. Aus der Stetigkeit der Naturvorgänge wird zunächst geschlossen, dafs es zwischen der Hebung mit positiver und der Senkung mit negativer Arbeit eine bestimmte Richtung gibt, in der ein schwerer Körper ohne Arbeit bewegt werden kann oder vielmehr unzählige Richtungen, die alle in einer Ebene (Wagfläche = Niveaufläche) liegen. Es

Digitized by Google

wird dann gezeigt, dafs die Arbeit, welche beim Übergang aus einer Niveaufläche in die andere gebraucht oder geleistet wird, unabhängig vom Wege ist. Zum Messen dieses Arbeitsbetrages kann also die Arbeit benutzt werden, die dem von einem frei fallenden Körper wirklich durchlaufenen Wege entspricht. Letzterer ist stets der kürzeste zwischen den beiden Niveauflächen. Sonach darf der Schwerkraft eine bestimmte Richtung — eben die dieses kürzesten Weges — beigelegt werden. Aus der Gleichung $f = A/s$ folgt aber, dafs auch in jeder andern Richtung eine Kraft vorhanden ist. Aus der geometrischen Beziehung der beiden Wege ergibt sich nunmehr die Beziehung $f_\alpha = f \cdot \cos \alpha$. Nun folgt die Entwicklung des Begriffs des homogenen Kraftfeldes und die Zusammensetzung der Kraftfelder bezw. der Kräfte. Nur kurz deutet der Verf. den weiteren Weg an: Einführung des Begriffs der Bewegungsenergie am freien Fall; am Beispiel des Pendels vollzogener Nachweis der Möglichkeit, diese wieder in Arbeit zu verwandeln; Hinweis auf die thermische und elektrische Energie. — Den gegen diesen Vorschlag sich geltend machenden Bedenken hat Poske in PZ. 15, 4, 236ff. Ausdruck verliehen. Erstens ist die vorgeschlagene Art der Messung der Kräfte gemäfs der Gleichung $f = A/s$ unzulässig, weil die Kräfte direkt mit einander vergleichbar und darum mefsbar sind und der Nachweis fehlt, dafs beide Mefsverfahren übereinstimmende Ergebnisse liefern. Zweitens wird die vom Kraftbegriff unabhängige Messung der Arbeit durch Berufung auf den Erfahrungssatz geleistet, dafs durch keine mechanische Vorrichtung (hier Hebel) Arbeit gewonnen werden kann. Aber dieser Satz ist selbst erst gewonnen durch Messen der Arbeit gemäfs der Gleichung $A = f \cdot s$. Drittens ist die Ableitung der Gesetze der mechanischen Potenzen aus dem Gesetze der Gleichheit der Arbeiten unstatthaft, weil dies Gesetz tatsächlich erst aus der sich bei den mechanischen Potenzen und anderwärts darbietenden Einzelfällen abgeleitet wird.

Auch Heger verlangt tieferes Eingehen auf die Energetik, wobei aber der Kraftbegriff, „so lange er in der Wissenschaft noch lebt", aus dem Unterricht nicht entfernt werden soll. Der Verf. setzt voraus — er legt den an den sächsischen Anstalten geltenden Lehrplan zu Grunde — dafs in dem der Mechanik vorausgehenden Unterricht (Magnetismus, Elektrizität, Wärme) bereits Arbeitsbetrachtungen möglichst in den Vordergrund gestellt sind und nun in der Mechanik die energetischen Grundanschauungen nicht erst neu geschaffen, sondern nur geordnet und vertieft werden sollen. Der von ihm skizzierte Lehrgang behandelt zunächst den Hub und die Wucht und die Formeln für die gleichförmige und die ungleichförmige Bewegung, dann die Hubübertragung durch ideale Maschinen und den Momentensatz, das Parallelogramm der Kräfte, den freien Fall und den Wurf, andere Bewegungen unter dem Einflusse der Schwere (schiefe Ebene usw.) und im Anschlufs hieran den Begriff der beschleunigenden Kraft. Es folgen die elastischen Schwingungen eines schweren Punktes (Pendels), die gleichförmige Bewegung im Kreise, Hub eines

Digitized by Google

starren Körpers (Schwerpunkt), Wucht eines starren Körpers bei der Drehung um eine Achse und Trägheitsmoment, Stofs „bildsamer“ und elastischer Kugeln, die Mechanik der flüssigen Körper (bei der eine ausführliche Behandlung der Wasserräder und Turbinen stattfinden soll), endlich die Mechanik der Dämpfe und Gase einschliefslich der auf diese sich beziehenden Lehren der mechanischen Wärmetheorie. — Dieser Lehrgang wird von Poske (PZ. 15, 4, 238) einer Kritik unterzogen, die sich prinzipiell gegen das Vorgehen des Verf. wendet, weil es, insofern es sich auf der Deduktion aufbaue, mehr mathematisch als physikalisch sei. Im einzelnen werden beanstandet die Einführung des Geschwindigkeitsbegriffs erst bei der Wucht, die Ableitung der Gesetze der einfachen Maschinen aus der allgemeinen Arbeitsgleichung und die Verdunkelung der fundamentalen Stellung des Satzes vom Parallelogramm der Kräfte; zugleich wird auf die Unmöglichkeit hingewiesen, die für die geforderten eingehenden energetischen Betrachtungen nötige Zeit durch Kürzung anderer Kapitel zu gewinnen.

Kottenbachs Abhandlung *Zur didaktischen Behandlung einiger Fragen der Mechanik* lag Berichterstatter nicht vor. Der ausführlichen Besprechung durch Poske (PZ. 15, 6, 371), der sie als „einen schätzenswerten Beitrag zu einer auf Begriffsbildung gerichteten, nicht von fertigen Begriffen ausgehenden Behandlung der Mechanik“ bezeichnet, entnehmen wir, dafs der Verf. zunächst die verschiedenen Bewegungsformen vorführt und ihre Gesetze auf Grund der gewonnenen Beobachtungen aufstellt. Er will dabei der Schwierigkeit, dafs man auf diesem Wege nicht ohne weiteres zum Geschwindigkeitsgesetz der gleichförmig beschleunigten Bewegung gelangt, dadurch begegnen, dafs er die Geschwindigkeiten als Mittelwerte berechnet, setzt aber dabei schon stillschweigend voraus, dafs die Geschwindigkeit proportional der Zeit wächst. Poske will daher lieber aus dem rein hypothetisch aufgestellten Geschwindigkeitsgesetz das Weggesetz ableiten und beide nachträglich an der Fallrinne oder Fallmaschine verifizieren. Den Zusammenhang zwischen Kraft, Masse und Beschleunigung leitet der Verf. aus dem freien Fall ab, indem er folgert, dafs eine konstante Kraft eine konstante Beschleunigung erzeugt. Poske rügt dies Verfahren als unzulänglich und erklärt ergänzende Beobachtungen für unerläfslich. Zur Ableitung der Fallgesetze bedarf der Verf. alsdann noch der Annahme, dafs die beschleunigende Wirkung einer Kraft unabhängig von der Geschwindigkeit ist, die der Körper bereits besitzt; er beruft sich dabei auf den senkrechten Wurf und auf Fallversuche in auf- oder abwärts sich bewegenden Räumen. Poske verwirft dieses Vorgehen, da die Wurfbewegung erst nach Erledigung des freien Falles verständlich wird und Fallversuche in bewegten Räumen wohl noch nicht ausgeführt sein dürften. Nunmehr unterwirft der Verf. den Zusammenhang zwischen Kraft und Beschleunigung der Untersuchung. Durch Versuche auf der schiefen Ebene bei verschiedenen Neigungswinkeln und an der Fallmaschine mit verschiedenen Übergewichten ergibt sich das Gesetz der Proportionalität

Digitized by Google

zwischen Beschleunigung und bewegender Kraft. Den Zusammenhang zwischen Beschleunigung und Masse leitet er aus der Tatsache ab, dafs die Beschleunigung bei allen fallenden Körpern dieselbe ist. Dem Körper von gröfserem Gewicht kommt also auch die gröfsere Trägheit zu. Dies führt zur Definition der Masse als des gemeinsamen Trägers der gröfseren Schwere und der gröfseren Trägheit. Dem gegenüber empfiehlt Poske die Ableitung des Massenbegriffs auf Grund der Versuche von Höfler. In dem Lehrgange des Verf. folgen noch der Nachweis der Veränderlichkeit der Schwere und der Unveränderlichkeit der Masse sowie die Definition der absoluten Krafteinheit.

Die Lehre von der Bewegung fester Körper stellt Albrich in der Form eines Lehrgangs für die oberen Klassen dar. Etwas Neues hat Berichterstatter darin nicht zu entdecken vermocht, wohl aber manches Alte, für welches man jetzt Besseres gefunden hat. So werden beispielsweise Geschwindigkeit, Beschleunigung, Masse rein mathematisch definiert. Die Konstante g versucht der Verf. aus dem Wege einer die Fallrinne herabrollenden Kugel zu bestimmen; das „Fehlerhafte" des Ergebnisses wird lediglich auf die Reibung zurückgeführt, während später beim Wurf richtig auf die Eigenbewegung des geworfenen Körpers hingewiesen wird. Auch sonst finden sich Punkte, die zu Bedenken Veranlassung geben.

Möllers Aufsatz über *Kraft und Bewegung* hat als wesentlichen Inhalt die Anschauungen, die der Verf. sich von den den elektrischen Erscheinungen zu Grunde liegenden kinetischen Vorgängen gebildet hat. Eine Beziehung zum Unterricht hat derselbe nicht. Letzteres gilt auch von Schwartzes Aufsatz *Dynamische Betrachtungen über mechanische Fundamentalbegriffe.*

In einem im Vorjahre gehaltenen Vortrag (Jb. XVI, 75) hatte Poske die Frage der schulgemäfsen Behandlung des Hebels gestreift. Er kommt jetzt in einem Aufsatz mit dem Titel *Das Hebelgesetz in historischer und didaktischer Beziehung* ausführlicher darauf zurück. Er tadelt die übliche Varignonsche Konstruktion, weil sie das eigentliche Wesen des Vorgangs mehr verschleiere als enthülle. Ganz anders führe Galileis Erklärung in das Verständnis desselben ein. Auch Fr. C. G. Müller verwirft den Begriff des mathematischen Hebels und gibt *Eine schulgemäfse Theorie des Hebels,* die den Hebel als System von Stäben und Fäden auffafst; durch einen einfachen Versuch werden die wirkenden Zug- und Schubkräfte veranschaulicht und daraus die Gleichgewichtsbedingung abgeleitet. Die sich ergebende schematische Zeichnung des Vorgangs hat grofse Ähnlichkeit mit der Varignonschen Konstruktion. Eine entsprechende Auffassung der Vorgänge beim Wellrad wird kurz angedeutet. — Grimsehl beanstandet die Zurückführung der Rolle auf den Hebel, weil das Rollengesetz richtig bleibe, auch wenn das Drehen der Rolle verhindert wird. Einzig und allein wirksam sei das Seil, das auch dann noch in gleicher Weise wirke, wenn die Rolle durch einen Ring ersetzt und das Seil durch dessen Öffnung hindurchgezogen werde. Man müsse also aufser den Maschinen

Digitized by Google

mit Drehen (Hebel) und mit Gleiten (Schiefe Ebene) noch das Seil einführen mit der Definition: „Das Seil ist eine biegsame Vorrichtung, durch welche der Angriffspunkt von Zugkräften in der Richtung des Seils verschoben werden kann.“ Ähnliches habe man wohl auch von jeher empfunden, da man bei der losen Rolle oft und beim Flaschenzug wohl immer die Zurückführung auf den Hebel unterlassen habe.

Schülke kommt auf die *Dach- und Brückenkonstruktionen* zurück; diesmal behandelt er sie in einer mehr propädeutischen Weise. Einige Aufgaben darüber sind angeschlossen.

Über Schwankungen der Drehungsaxe der Erde im Innern des Erdkörpers schreibt Tägert, indem er dies Problem der höheren Rechnung unterwirft.

Das absolute Maſssystem, wie es zur Zeit angenommen ist, bemängelt Andriessen wegen der Nichtübereinstimmung der Dimensionen im elektrostatischen und elektromagnetischen System, der gebrochenen Exponenten in den Dimensionsformeln und der Verschiedenheit der Dimensionen einander entsprechender Gröſsen in der Mechanik, der Wärmelehre und der Elektrizitätslehre. Er macht dann Vorschläge, wie man unter gewissen, experimentell noch näher zu prüfenden Voraussetzungen ein nur auf die Längeneinheit und die Zeiteinheit gegründetes System aufstellen könne, bei dem jene Mängel verschwunden seien.

Mit dem Schwimmen fester Körper auf Flüssigkeiten beschäftigen sich drei Veröffentlichungen. Kurz gibt eine kurze Notiz über das stabile und das labile Gleichgewicht eines auf Wasser schwimmenden Holzbalkens, Scheeffer stellt *Über stabiles Schwimmen homogener Körper* eingehende, aber den Rahmen des Schulunterrichts überschreitende Rechnungen und Betrachtungen an und Schülen zeigt in seinem Aufsatz über das *Stabile Gleichgewicht schwimmender Körper* hauptsächlich, daſs die landläufige Benutzung des Begriffs des Metazentrums zwei Bedenken gegen sich hat, einmal ist das Metazentrum nicht, wie gewöhnlich angenommen wird, ein eindeutig bestimmter Punkt, sodann nimmt die auf diesen Begriff aufgebaute Theorie keine Rücksicht auf die Bewegung der Flüssigkeit.

Für die Aerostatik schlägt Poske folgenden Lehrgang vor: Nachweis, daſs die Luft ein Körper ist (Raumerfüllung, Undurchdringlichkeit). Unterscheidende Merkmale gegenüber anderen Körpern (Unsichtbarkeit, Mangel an selbständiger Gestalt, Zusammendrückbarkeit). Nachweis des Gewichts der Luft (mittels einer Flasche mit durch Hineinblasen verdichteter und dann wieder durch Saugen verdünnter Luft). Demonstration des Luftdrucks (Zersprengen einer Blase mit der Luftpumpe; Magdeburger Halbkugeln). Ermittelung der Gröſse des Luftdrucks (durch Anhängen von Gewichten an den Kolben eines Rezipienten oder mit gröſserer Genauigkeit durch den Torricellischen Versuch). Nachweis, daſs beim Torricellischen Versuch der Luftdruck in der Tat die wirkende Ursache ist (durch Beobachten des Sinkens der Quecksilbersäule unter dem Rezipienten einer Luftpumpe und des verschieden hohen Standes des Quecksilbers im Keller

Digitized by Google

und unter dem Dach des Schulhauses). Beschreibung und Anwendung des Barometers und des Saughebers. Das Problem der Spannkraft der Luft (verschiedenes Verhalten des Quecksilbers beim Einbringen von etwas Luft oder Wasser in das Torricellische Vacuum; Ausdehnung eines schlaffen Gummiballes unter dem Rezipienten der Luftpumpe). Gesetz von der Gleichheit der Spannkraft der Luft und des auf letzterer lastenden Druckes. Zusammenhang zwischen Spannkraft und Dichtigkeit (Boylescher Apparat; Manometer; Bathometer; Stechheber; Blasebalg; Saug- und Druckpumpe; Atmen, Saugen). Nachweis der Abnahme der Dichtigkeit der Atmosphäre mit der Höhe (durch das Variometer von v. Hefner-Alteneck). Vergleich mit den Flüssigkeiten (gemeinsam sind die leichte Verschiebbarkeit der Teilchen, die allseitige Druckfortpflanzung; dagegen ist der Druck auf die Gefäfswände nicht vom Gewicht, sondern von der Spannkraft abhängig; das archimedische Prinzip gilt für beide. Dasymeter). Verschiedenes spezifisches Gewicht der verschiedenen Gase (Luftballon).

Mit der Adsorption von Gasen in Flüssigkeiten oder fein pulverisierten Körpern beschäftigt sich Matthiesen. Er untersucht unter der Voraussetzung, dafs die adsorbierende Substanz aus kugelförmigen, unter sich gleichen Teilchen besteht, in welchem Grade die Gröfse der gesamten adsorbierenden Oberfläche von der Kleinheit der Teilchen abhängt, und findet, dafs die Oberflächensummen sich umgekehrt wie die Durchmesser der Kugeln verhalten. In einem Kubikmillimeter flüssigen Sauerstoffs würden die Atome eine gesamte Oberfläche von 125 Quadratmetern besitzen.

Apparate und Versuche: Hof hat aus Metallabfällen durch grofsen Druck verschiedener Stärke Körper hergestellt, die zwar aus demselben Stoff bestehen, aber verschiedene Dichte besitzen. Er benutzt sie zum Nachweis des sich bei genügend hohem Druck vollziehenden Übergangs der Adhäsion in Cohäsion, zur Bestimmung der Leistung der Presse, zum Nachweis einiger Sätze über das spezifische Gewicht und zur Demonstration der Abhängigkeit des Wärmeleitungsvermögens einer Substanz von der Dichte. — Eine grofse Anzahl von Apparaten und Versuchen für die Grundbegriffe und -erscheinungen der Mechanik hat Fischer zusammengestellt. In Kürze einen Überblick über den reichen Inhalt zu geben, erscheint als unmöglich. Hier werde nur bemerkt, dafs es nicht in der Absicht des Verf. lag, lediglich von ihm selbst ersonnene neue Versuche zu geben, dafs er aber Wert darauf legte, dafs die dargebotenen Experimente besonders instruktiv seien. Manche freilich erweisen sich als nicht ganz einfach, sodafs es fraglich bleibt, ob sie sich im Unterricht wirklich einbürgern werden. Auf jeden Fall verdient die Schrift als willkommener Beitrag zur experimentellen Mechanik die Beachtung der Fachlehrer. — Hartl hat eine verbesserte Wurfröhre zum Nachweis des Gesetzes konstruiert, dafs ein freifallender und ein horizontal geworfener Körper zu gleicher Zeit auf dem Erdboden ankommt. (HZ. 33, 5 u. 6, 404; ZR. XXVII, IV, 209). — Kottenbach benutzt zu den Fallversuchen auf der schiefen Ebene einen schräg und straff ausgespannten Stahldraht,

Digitized by Google

auf dem eine kleine Rolle mit angehängtem Gewicht herabläuft. — Einen Apparat zur Demonstration des Flächenprinzips hat Fuchs ersonnen. — Aufsätze auf die Schwungmaschine beschreibt Weiler. — Einen für die Theorie der Atmungsbewegung beachtenswerten Versuch mit zwei eigenartig verkoppelten Hebeln („Skeletthebeln") gibt Holtz an. — Über einen von Williams herrührenden Schulversuch über das dynamische Grundgesetz wird in PZ. 15, 2, 97 berichtet. — Fenzl schildert einen messenden Versuch über den Zusammenhang von Bewegungsgröfse und Druck, der die durch das Anprallen der Gasmoleküle an den Wandungen des Gefäfses erzeugte Druckwirkung veranschaulichen soll. — Zwei Apparate zur Erläuterung des Begriffs der Bewegungsenergie (Proportionalität mit mv^2) beschreibt Maey. — Münch gibt einige Stofs- und Pendelversuche an (Verhalten zweier elastischer Kugeln, die nach dem zentralen Zusammenstofs mit den erlangten Geschwindigkeiten nochmals aufeinander treffen; Unabhängigkeit der Schwingungsdauer von der Masse und von der Schwingungsweite. Bei den letzten Versuchen empfiehlt M. an die Schaukel anzuknüpfen durch Aufwerfen der Frage, ob die Zahl der Schwingungen von der Schwingungsweite und der Zahl der in der Schaukel sitzenden Personen abhängig ist). — Einen Ersatz des Foucaultschen Pendels durch eine gyrostatische Vorrichtung schlägt von Czudnochowski vor. Letztere besteht aus einem an einem mindestens 2 m langen weichen Draht aufgehängten Motor mit genügend hoher Umdrehungszahl, an dessen Grundplatte ein langer Zeiger angebracht ist. Bei passend gewählten Dimensionen des Apparats legt die Spitze des Zeigers in 5 Minuten einen Weg von fast 1 cm zurück. — Slotte· beschreibt einen Apparat zur Bestimmung des mechanischen Wärmeäquivalents, dessen Hauptteil ein um seine Axe rotierender mit Wasser gefüllter Cylinder ist, dessen Wandungen von zwei durch Federn angedrückten Korkstückchen gerieben und erwärmt wird.

Hartl hat einen verbesserten Schwimmer konstruiert, der zeigt, dafs ein Körper nur dann schwimmen kann, wenn der nötige Auftrieb vorhanden ist (HZ. 33, 5 u. 6, 405; RZ. XXVII, IV, 209). — Derselbe hat eine von ihm schon früher beschriebene Vorrichtung zum Nachweise des hydrostatischen Aufdrucks und Bodendrucks verbessert. — Ein Apparat zur Bestimmung der Dichte von Flüssigkeiten (verbesserte Babinetsche Methode) wird von Bukowský beschrieben. — Die Herstellung dauerhafter Flüssigkeitshäutchen lehrt Weinhold.

Die Röhre für den Torricellischen Versuch hat Neumann so abgeändert, dafs die Füllung sehr leicht bewerkstelligt werden kann und der Zusammenhang mit dem Barometer sofort ersichtlich wird (vgl. PZ. 15, 5, 291). — Eine Hebervorrichtung mit selbsttätigem Beginn des Fliefsens beschreibt Rebenstoff. — Die Temperaturveränderung bei der Expansion und der Kompression der Gase zeigt Behrendsen mittels der Thermosäule.

Bödige beschreibt ein Zeiger-Volumenometer.

Digitized by Google

3. Wellenlehre und Akustik.

N. Schmidts Abhandlung *Die empfindliche Flamme als Hilfsmittel zur Bestimmung der Schwingungszahl hoher Töne* geht über den Rahmen des Schulunterrichts hinaus.

Apparate und Versuche: Die Zusammensetzung von zwei parallelen Schwingungen durch ein Differentialgetriebe beschreibt Garbasso. — Grimsehl schildert, wie er an einem an 58 m langen Stahldraht Seilwellen erzeugt hat und wie er die Abhängigkeit der Schwingungszahl derselben von der Spannung nachweisen konnte. Indem die Spannung durch einen in der Richtung des Drahtes wirkenden Flaschenzug hervorgebracht wurde, fielen die bei dem sonst üblichen Verfahren auftretenden störenden Biegungs- und Reibungswiderstände fort. Eine zwischen Draht und Flaschenzug geschaltete Federwage gestattete die Messung der vorhandenen Spannung. Auch kürzere Drähte lassen sich zu diesen Versuchen verwenden. Es gelingt bei dieser Anordnung auch die Schwingungszahl eines bestimmten Tones, auf welchen man den Draht gestimmt hat, zu ermitteln und die sich dabei ergebenden Zahlen zeichnen sich durch grofse Genauigkeit aus. — Kann beschreibt einen Apparat zur Zusammensetzung von ruhenden Wellenzügen zu einem resultierenden ruhenden Wellenzuge, der also nur einen momentanen Zustand fortschreitender Wellen veranschaulicht. Ein zweiter, nicht näher beschriebener Apparat gestattet die Demonstration der Zusammensetzung der Wellen auch während ihres ganzen Verlaufs. — Über Versuche, die Richarz mit einer von der Zimmerdecke frei herabhängenden Stahldrahtspirale zum Zweck der Veranschaulichung der Longitudinalwellen und ihrer Reflexion angestellt hat, wird in PZ. 15, 5, 290 berichtet. — Backer hat einfache Versuchsanordnungen ersonnen, mit denen die Entstehung, Fortpflanzung, Spiegelung, Brechung und Beugung von Wasserwellen gezeigt werden können und bei denen man die Erscheinungen auch leicht projizieren kann. (PZ. 15, 5, 289). — Münch beschreibt als Beispiel für die multiple Resonanz einen Versuch, bei welchem eine Blitztafel und eine unbelegte Glasplatte parallel gegenüberstehen und die zwischen beiden eingeschlossene Luftschicht durch die Erschütterung bei der elektrischen Entladung zum Tönen gebracht wird. — Versuche mit singenden Flammen werden von Rebenstorff angegeben.

4. Wärme und Meteorologie.

Über einige physikalische Begriffe schreibt Beck, ohne etwas Neues beizubringen. Er bemängelt alle in den Lehrbüchern gemachten Versuche, die Begriffe Wärme und Temperatur zu definieren; beide seien undefinierbar. Den Schülern sei klar zu machen, dafs die Temperatur durch ein Volumen gemessen werde. Nebenbei fallen einige Bemerkungen über den absoluten Nullpunkt und die Definition der Kalorie ab. — *Beiträge zum*

Digitized by Google

Klima von Deutsch-Krone liefert Frech. — Rein wissenschaftlich gehalten ist die Abhandlung Eckerleins *Über die Wärmeleitungsfähigkeit der Gase und ihre Abhängigkeit von der Temperatur bei tiefen Temperaturen*, in der der Verf. eine Entscheidung zwischen der Maxwellschen und der Clausiusschen Theorie anstrebt.

Apparate und Versuche: Looser beschreibt einige Verbesserungen des von ihm erfundenen Doppelthermoskops und einige neue Versuche mit diesem. — Ein verbessertes Differentialthermoskop und Doppeldifferenzialthermoskop, das besonders bei den Versuchen über die strahlende Wärme mit gutem Erfolg Verwendung findet, hat Kolbe konstruiert. — Seine früheren Mitteilungen über die Herstellung des Silberquecksilberjodids und seine Verwendung als Farbenthermoskop ergänzt Rebenstorff. — Derselbe beschreibt ein Luftthermoskop mit erhöhter Empfindlichkeit sowie Versuche, die das Erstarren von überschmolzenem Natriumacetat betreffen. — Hillig gibt einen Versuch über das Aufsteigen erwärmter feuchter Luft an.

5. Optik.

Fuchs lehrt einige einfache Konstruktionen, durch die beliebig viele konjugierte Punkte für eine brechende Kugelfläche sowie für eine Linse, ferner die beiden Brennpunkte und die beiden Knotenpunkte der Linse gefunden werden können. — Kuhfahl zeigt, wie man bei einer Linse mit gegebener Brennweite und zu vernachlässigender Dicke wie auch bei der Brechung durch nur eine Kugelfläche die einander zugeordneten ganzzahligen Werte der Gegenstands- und Bildweite leicht rechnerisch finden kann. — Denselben Gegenstand behandelt Baisch in einer Abhandlung *Die Gleichung $1/a + 1/b = 1/f$ als diophantische Gleichung*. Als Folgerung aus den erhaltenen Formeln ergibt sich ein Verfahren, die Gröfse eines scheinbaren Bildes zu messen. — *Geometrisch-optische Täuschungen, dargestellt in ihren Erklärungsversuchen (1. Teil)* ist der Titel einer Programmabhandlung von Plettenberg. Unter der eben genannten Bezeichnung werden solche Vorstellungen von Form, Gröfse, Lage und Richtung verstanden, die den wirklichen Mafsverhältnissen nicht entsprechen. Der Verf. schildert zwei der bekanntesten, die Winkeltäuschung und die Zöllnersche Täuschung, untersucht die Bedingungen für ihr Zustandekommen und wendet sich schliefslich einer kritischen Würdigung der bisher unternommenen Erklärungsversuche zu.

Apparate und Versuche: Stahlberg beschreibt zahlreiche Apparate und Versuche aus allen Gebieten der geometrischen Optik (Heliostat, Spiegel zur Ablenkung des Strahlengangs in bestimmter Richtung, Schatten- und Lichträume und astronomische Finsternisse, ebene Spiegel, parallele Spiegel und Winkelspiegel, Kugelspiegel, Lichtbrechungskasten, Brechungsgesetz für ebene Grenzflächen, totale Reflexion, planparallele Platten, Prismenreihe zur Einführung in die Lehre von den Linsen, Brechung an

Digitized by Google

Cylinderflächen und Kugelflächen, Auge). Die meisten der beschriebenen Apparate sind in der an der Realschule zu Steglitz eingerichteten Werkstatt entstanden. — Den Lichtbrechungskasten und einen Lichtbrechungsapparat nach Reusch sowie einen Apparat zur Demonstration des Reflexionsgesetzes und entsprechende Versuche beschreibt Stahlberg, — einen einfachen Lichtbrechungsapparat Kellermann. — Kemna gibt einen Versuch für die totale Reflexion an: eine Glühlampe wird in Wasser gesetzt, nachdem sie mit Ölfarbenanstrich versehen ist, in dem eine Anzahl Löcher ausgespart sind. — Penkmeyer beschreibt einen optischen Apparat zur Demonstration der Grunderscheinungen der Zurückwerfung, Brechung und Farbenzerstreuung. — Meutzner empfiehlt die Vermehrung der dem Weinholdschen Reflexionsgoniometer beigegebenen Nebenapparate durch den Szymanskischen Glashalbcylinder. — Einen Versuch zur Bestimmung des Brechungsexponenten eines Prismas durch die Minimumstellung gibt Freuchen an. — van Gulik hat das Helmholtzsche Teleostereoskop verbessert. — E. Hoffmann beschreibt einen Apparat zur Messung der Wellenlänge des Lichts.

6. Elektrizität und Magnetismus.

Über den Schiffskompafs schreibt Bradhering (vgl. S. 57). — *Die Lehre vom Magnetismus auf Grundlage der Kraftlinientheorie als Lehrgang für die Obersekunda* stellt Berghoff dar. Er setzt dabei die Erledigung des zweiten Kursus in der Mechanik voraus. Wo ein derartiger Lehrgang vorgeschrieben oder, wie jetzt in Preufsen, zugelassen ist, wird vielleicht mancher Fachlehrer, der die Lehre vom Magnetismus nach den neuen Anschauungen den Schülern darbieten will, die vorliegende Schrift, deren Vorschläge als annehmbar erscheinen, mit Nutzen zu Rate ziehen. — *Die elektrischen Atome und die spezifische Ladung der Ionen* behandelt Friedrich. Der Verf. skizziert kurz die beiden zur Erklärung der bei den Kathoden- u. a. Strahlen auftretenden Erscheinungen aufgestellten Hypothesen (Wellenbewegung im Äther oder Strom negativ geladener Massenteilchen) und gibt ausführlicher die messenden Versuche wieder, die Kaufmann, Thomson, Lenard, Zeemann behufs Ermittelung des Verhältnisses der Ladung zur trägen Masse eines von der Kathode fortgeschleuderten Teilchens angestellt haben, und die Versuche, aus denen sich die erste dieser beiden Gröfsen für sich allein berechnen läfst. — Pilgrim leitet durch elementare Rechnung das Potential einer gleichmäfsig geladenen Kugelzonenfläche in einem Punkte ihrer Axe ab. — B. Schmidt zeigt, wie auf Grund der Sätze über die Anziehung und Abstofsung magnetischer Kraftlinien und über die Lage und die Richtung der durch den elektrischen Strom erzeugten Kraftlinien und unter Benutzung des Satzes von der Erhaltung der Energie in logisch fortschreitendem Aufbau ein Lehrgang über Motor und Generator für Gleichstrom und für Wechselstrom aufgestellt werden kann. — Adami berichtet über eigenartige Beobach-

Digitized by Google

tungen hinsichtlich der Qualität der Elektrizität, die bei der Berührung verschiedener fester Leiter unter verschiedenen Bedingungen auf jenen entsteht. Sie erscheinen dem Berichterstatter als ein weiterer Beweis dafür, dafs das ganze Kapitel vom Voltaschen Grundversuch und der Spannungsreihe aus dem Schulunterricht fortzulassen ist.

Apparate und Versuche: Holtz empfiehlt Aluminiumketten als Zuleiter für Spannungselektrizität. — Einige Versuche zur Elektrostatik gibt Wolletz an (Nachweis des Sitzes der elektrostatischen Ladung, Abhängigkeit der elektrischen Dichte von der Gestalt des Konduktors, Untersuchung des elektrischen Feldes eines geladenen Konduktors). — Ein Strohhalmelektroskop wird von Fischer beschrieben (vgl. PZ. 15, 5, 291). — Einen Apparat zum Nachweis des Coulombschen Gesetzes hat Penkmeyer ersonnen. — Eine einfache Elektrisiermaschine, durch die das gleichzeitige Entstehen beider Elektrizitätsarten nachgewiesen werden kann, rührt von Grimsehl her. Da der geriebene Körper von Stabform leicht auswechselbar ist, kann man bequem das Verhalten der verschiedenen Substanzen beim Reiben prüfen. — Schmauss beschreibt eine selbsterregende Thomsonsche Wasserinfluenzmaschine.

Holtz empfiehlt eine neue Art der Anheftung der Platinplatte an den Deckel des Elements. — Grimsehl zeigt, dafs die Auflösung des Zinks im Voltaelement nur beim Schliefsen des letzteren stattfindet (PZ. 15, 5, 293). — Über die Anwendung von Polreagenzpapier gibt Heilbrun einige Winke. — Den Spannungsabfall in einer Leitung demonstriert Grimsehl durch Einschalten von Glühlampen an verschiedenen Stellen der Leitung. — Hartl hat einen vertikal angeordneten Stromwender konstruiert, an dem die Schüler die Art der Schaltung bezw. die Stromrichtung ohne weiteres erkennen können. — Scharf lehrt, wie schwache Ströme durch das Telephon nachgewiesen werden können. — Über einen von Heilbrun erfundenen Apparat zur Demonstration der Wechselströme wird in PZ. 15, 5, 289 berichtet. — Eine zerlegbare Tangentenbussole, die eine Eichung ohne Ableitung des mathematischen Gesetzes gestattet, hat Grimsehl konstruiert (PZ. 15, 5, 291; UMN. VIII, 5, 104). — Die Abhängigkeit des Leitungswiderstandes von der Temperatur zeigt Merkelbach an einer Glühlampe. — Die Feuersgefahr bei Glühlampen veranschaulicht Münch. — Ein einfaches und doch sehr genaues Hitzdrahtinstrument, an dem u. a. das Joulesche Gesetz abgeleitet werden kann, beschreibt Kann. — Versuche zum Jouleschen Gesetz gibt auch Grimsehl an. — Über eine Anwendung der Manometerflamme beim Telephon, welche von Austin herrührt, wird in PZ. 15, 5, 290 berichtet. — Weiler beschreibt einen Versuch über das Tönen der Bogenlampe. — Grosse empfiehlt den Schäferschen Spiegel als Empfänger bei den Schulversuchen mit elektrischen Wellen. — Einen Resonanzversuch für elektrische Schwingungen beschreibt Noack. — Geschöser gibt eine einfache Versuchsanordnung zur Demonstration der Grundlagen der

Digitized by Google

Funkentelegraphie an. — Apparate und Modelle zur Veransch aulichunder den elektrischen Erscheinungen zu Grunde liegenden kinetischen Vorgänge (dicyclisches System) beschreibt Garbasso.

Die elektrische Starkstromanlage am Osterygymnasium zu Mainz beschreibt Fink. Die Elektrizität wird vom städtischen Elektrizitätswerk als Drehstrom geliefert. Eine der Abhandlung beigegebene Tafel veranschaulicht die Einrichtung. — Die Programmabhandlung Schellenbergs über die elektrische Anlage der Oberrealschule in Freiburg i. B. bringt mehr, als der Titel vermuten läfst. Es wird nicht nur eine durch eine graphische Skizze der ganzen Anlage und durch die Abbildung der Schalttafel unterstützte Beschreibung der nach dem Dreileitersystem mit Umformerstation eingerichteten Anlage gegeben, sondern auch das Wesen sowie die Vorzüge und Mängel dieses Systems, die bei der Anlage mafsgebend gewesenen Gesichtspunkte und die Verwendung der Einrichtung im Unterricht eingehend auseinandergesetzt. Auch über die Kosten (im ganzen 3228,56 ℳ) wird ausführlich Auskunft gegeben.

Die Firma Clausen und von Bronk bietet Selen-Apparate, Apparate für Telegraphie ohne Draht sowie solche zur Demonstration der sprechenden Bogenlichtflamme u. a. an.

7. Mathematische Geographie und Astronomie.

Fassbender behandelt in der Form eines Vortrags *Die Bedeutung der Astronomie für die Ausbildung der Weltanschauung.* Das Schriftchen könnte auch reiferen Schülern in die Hand gegeben werden. — Geissler rühmt in seiner Abhandlung *Erziehliche Wirkungen des Unterrichts in mathematischer Erdkunde* dieser letzteren nach, dafs sie die logische Einfachheit und Strenge der Mathematik mit der grofsen Anschaulichkeit, dem anziehenden Reichtum und den vielseitigen Beziehungen der Erdkunde verbindet und hebt ihre erziehliche Wirkung: Erreichung innerer Befriedigung, Freude an erfolgreicher, abgerundeter Arbeit hervor. Doch können diese Erfolge nur bei einem auf die Anschauung gegründeten methodischen Lehrgange eintreten. Wenn eine direkte Beobachtung des Himmels nicht ausführbar ist, müssen Apparate und Zeichnungen ausgiebig verwendet werden. Bringt auch die Abhandlung kaum etwas Neues, so ist ihre Lektüre doch schon wegen der warmen Begeisterung für den behandelten Gegenstand zu empfehlen. — In einem zweiten Aufsatz *Die mathematische Erdkunde und ihr Zusammenhang bei den neuen Lehrplänen* bemängelt Geissler die Art des Unterrichts, bei der die mathematische Erdkunde in einzelne zusammenhanglose Kapitel zerpflückt wird, und entwirft für das Gymnasium einen Lehrplan, der ein methodisches Fortschreiten des Unterrichts gewährleiste. Von dem in den neuen preufsischen Lehrplänen eingeräumten Rechte der Verschiebung der Klassenpensen, Gebrauch machend, verlegt er den ersten Kursus nach O III (statt U II) da die zuerst zu behandelnden Begriffe sich ungezwungen an die

Digitized by Google

Hydrodynamik anschliefsen. Der auf dieser Klassenstufe nach G.'s Vorschlag zu bewältigende Stoff läfst sich durch folgende Stichwörter kennzeichnen: Horizont und Vertikale, Krümmung der Erde, Höhe und Kulminieren der Sonne, Himmelsrichtungen, Azimut, Himmelspol, Äquator, Deklination und Stundenwinkel, Gradnetz der Erde, Triangulation, Abplattung, Krümmung nach Ost—West, Uhr, Pendellänge in Cayenne, Kopernikus und Ptolemaeus, Reichscher Fallversuch, Senkrechtstehen der Vertikalen auf der Meeresoberfläche, Plateauscher Versuch. In Prima folgt dann ein zweiter, in die Mechanik eingeflochtener Kursus, in dem zu behandeln sind: Scheinbare Sonnenbewegung, Geschwindigkeit des Lichts, Sonnen-Parallaxe, die Erde als Planet (Kepler, Newton). In einem sich anschliefsenden dritten Kursus, der aber auch der Wärmelehre angegliedert werden könnte, wenn diese nach dem Hauptkursus in der Mechanik erledigt wird, folgen alsdann noch die Lehre von den Störungen, die Gezeiten, Präzision, Kalender, Hypothese von Kant-Laplace. Anzuerkennen ist das Streben nach methodischer, auf Anschauung gegründeter Übermittelung; der Stoffverteilung im einzelnen steht Berichterstatter etwas zweifelnd gegenüber, insofern ihm das Pensum der O III als reichlich umfangreich und teilweise ziemlich schwierig erscheint. Es wird hier sehr viel auf die einzelnen Schülergenerationen ankommen, ob die Vorschläge des Verf. sich verwirklichen lassen. — Wendler bespricht im Rahmen einer Würdigung gewisser Änderungsvorschläge, die den mathematischen Lehrplan der bayerischen Gymnasien betreffen, auch den Unterricht in der Astronomie an diesen Anstalten. Den Wert dieser Disziplin findet er in ihrem „real-idealen Charakter", in der durch ihre Anwendung auf Geodäsie, Nautik und Chronologie möglichen Befriedigung aktueller Interessen, in der Darbietung ausgezeichneter Gelegenheit zur Anwendung der Mathematik, in der Gewährung der Möglichkeit leicht anstellbarer Beobachtungen, sowie endlich in dem Umstande, dafs sie „in enger Verbindung mit der Physik dazu dienen" kann, „den bei dem rapiden Anschwellen des physikalisch-technischen Stoffes zum extensiven Betrieb neigenden Physikunterricht abzugrenzen". Der Lehrstoff sei auf drei Stufen zu verteilen. Die Unterstufe (I—IV (bayerische Zählweise)) hätte auf heuristischer Grundlage bis zur Erklärung der täglichen Sonnenbewegung, der Jahreszeiten usw. fortzuschreiten. Die Mittelstufe (V—VI) habe den Unterricht soweit zu fördern, dafs etwa das für die Lehrerseminare vorgeschriebene Ziel erreicht werde. Auf der Oberstufe trete dann die Vertiefung durch die sphärische Trigonometrie hinzu, ohne dafs jedoch der Unterricht einen lediglich rechnerischen Charakter annehmen dürfe. — Sauter hält die von Hammer behufs leichterer Unterscheidung, ob der Ausdruck Sternzeit eine Zeitdauer oder einen Zeitpunkt bedeuten soll, vorgeschlagene Bezeichnungsweise (Jb. XVI, 95) für überflüssig. Er empfiehlt, für mathematisch-geographische Aufgaben die von der Länge abhängigen Konstanten auf den Greenwicher Mittag zu beziehen und alle Zeitangaben statt in mittlerer Ortszeit in MEZ. zu geben. — *Über*

Digitized by Google

Schwankungen der Drehungsachse im Innern des Erdkörpers schreibt Tägert (vgl. S. 62).

Apparate und Versuche: An Stelle des Foucaultschen Pendels schlägt von Czudnochowski vor, eine gyrostatische Vorrichtung (Elektromotor) zu verwenden (vgl. o. S. 64). — Ein Himmelsglobus ist von Albrecht konstruiert; er wird von Huwald in KW. 9, 3, 113 als ein ausgezeichnetes Lehrmittel bezeichnet.

IV. Chemie und Mineralogie.

1. Chemie.

A. Lehrverfahren.

Ein Vergleich zwischen den in Deutschland üblichen Lehr- und Lernmethoden des physikalisch-chemischen Unterrichts und dem neuerdings in England eingeschlagenen Wege, wie er in der Schrift von Dr. K. T. Fischer: *Der naturwissenschaftliche Unterricht in England* geschildert wird, fordert zu erneuter Prüfung der didaktischen Grundlagen heraus, auf denen sich unser Lehrsystem in den genannten Fächern aufbaut. Was an demselben die englischen Lehrer — man vergleiche hierzu u. a. die in PZ. (XV, S. 315 ff.) mitgeteilten Berichte über Versammlungen englischer Lehrer im vergangenen Jahre — am stärksten tadeln, ist die überwiegend dogmatische Lehrform, die den Schüler nicht an die Dinge und Erscheinungen selbst heranführt, sondern ihm gewisse Lehrsätze und Schlufsfolgerungen schon in fertiger Ausprägung mitteilt, ohne dafs ihm ein Weg zu wirklichem Verstehen und praktischem Anwenden des in jenen Sätzen ausgedrückten Erfahrungsinhalts eröffnet wird. In England glaubt man letzteres durch ein einfach heuristisches Lehrverfahren zu erreichen, wobei man die Schüler von vornherein mit praktischen Arbeitsmethoden und einfachen Laboratoriumsübungen beschäftigt und dieselben — nur mit den allernotwendigsten, theoretischen Erläuterungen verknüpft — in einer gewissen Stufenfolge so lange fortsetzt, bis die Schüler an der Hand der von ihnen selbsttätig durchgeführten Einzeluntersuchungen auch den wesentlichen Tatsachen- und Methodeninhalt der betreffenden Disziplin zu überblicken vermögen. Mag auch der unserem deutschen Lehrsystem englischerseits gemachte Vorwurf sich auf eine schon verflossene Entwickelungsperiode beziehen, in der bei uns von praktischen physikalischen und chemischen Schülerübungen noch keine Rede war und auch im Klassenunterricht die Vorführung von Experimenten nur einen seltenen, den Vortrag des Lehrers angenehm unterbrechenden Ausnahmefall bildete, so läfst sich doch nicht leugnen, dafs auch gegenwärtig wenigstens der chemische Unterricht bei uns sein Hauptziel mehr in der Aneignung einer möglichst grofsen Menge positiver Tatsachen als in der praktischen Betätigung seitens der Schüler am Beobachten und Unter-

Digitized by Google

suchen der chemischen Erscheinungen selbst findet. Man erinnere sich u. a. nur daran, dafs wohl an der Mehrzahl unserer Gymnasien chemische Laboratorien überhaupt fehlen, und dafs selbst an den Realgymnasien die praktischen Übungen nur fakultativ sind. Freilich arbeitet der naturwissenschaftliche Unterricht in England und Deutschland mit ganz verschiedenem Schülermaterial, so dafs die beiderlei Lehrmethoden nicht direkt vergleichbar sind. Jenseits des Kanals will man die Knaben schon im jüngeren Lebensalter durch Beschäftigung mit Wägen, Messen u. dgl. an exaktes Denken und praktisches Arbeiten gewöhnen, während wir es in Deutschland für zweckmäfsiger halten, erst nach Eintritt einer gewissen gröfseren, an Sprachstudien und Mathematik gewonnenen Verstandesreife, eine ernsthaftere Beschäftigung mit physikalischen und chemischen Dingen eintreten zu lassen. Dafs allerdings die praktische Seite der Schülerausbildung bei uns noch weiteren Ausbaues fähig und wohl auch bedürftig ist, soll nicht bestritten werden. Und dabei wird uns auch das von England aus aufgestellte Vorbild von Nutzen sein, ohne dafs wir dasselbe bei der Verschiedenheit der allgemeinen Bildungswege direkt nachzuahmen im stande sind.

Eine zweite, den praktischen Übungen gleichwertige Mafsregel zur Förderung des Unterrichts ist der folgerichtige Ausbau des Lehrverfahrens selbst, wie er in Deutschland auf dem Gebiet der Chemie mindestens mit gleichem Eifer wie in England betrieben wird. Mehr und mehr sehen wir das Bestreben hervortreten, den Unterricht aus den hergebrachten, abstrakt-dogmatischen Fesseln zu lösen und zu einem der Altersstufe der Zöglinge entsprechenden, sowie ihrem Verständnis angepafsten Stufengang zu entwickeln.

Von Schriften, die in diese Richtung fallen, liegt uns aus dem vergangenen Berichtsjahr eine ausführliche Programmschrift von E. Zimmermann: *Der Anfangsunterricht der Chemie und Mineralogie in Frage und Antwort* vor. Zu Grunde gelegt wird darin der bekannte Lehrgang von Arendt, eigenartig ist die Verarbeitung des gesamten, für U II einer Realschule bestimmten Lehrstoffs zu einer grofsen Zahl (508) von Fragen, die dem Schüler Gelegenheit geben sollen, „durch eigenes Denken sich noch einmal den Lehrstoff zu erarbeiten, insbesondere den Kern des Durchgenommenen herauszuschälen und zu erfassen". Die Antworten sind in dem zitierten Programm ebenfalls beigefügt, sollen aber dem Schüler vorenthalten bleiben. Begonnen wird mit einigen (38) Fragen aus der Krystallographie, die Verf. als einheitlichen Lehrabschnitt dem übrigen chemischen Unterricht vorausschickt. Die Formelsprache wird auffallend früh benutzt, was Verf. durch den Hinweis auf die dadurch vergröfserte Anschaulichkeit verteidigt; auch erläutert er an der Reaktionsgleichung zwischen Zink und Schwefelsäure, wie seiner Ansicht nach die Symbolik bis zu späterer Einführung in die Atomlehre gehandhabt werden soll. Die Fragen haben selbstverständlich nur dann didaktischen Wert, wenn der in ihnen berührte Lehrstoff nach allen Seiten hin den Schülern durch die

Digitized by Google

dazu gehörigen Versuche und sonstige anschauliche Hilfsmittel erläutert worden ist. In diesem Fall gehen auch die Schüler in der Regel mit Eifer an die mündliche oder schriftliche Beantwortung derartiger Fragen heran. Dabei wird der Lehrer leicht auf solche Punkte aufmerksam, die von einzelnen Schülern noch nicht ausreichend verstanden worden sind und daher einer nochmaligen Erläuterung bedürfen.

Einwürfe gegen die Aufstellung mancher vom Verf. für zweckmäfsig gehaltener Fragen wollen wir hier unterdrücken, da sie wesentlich durch die Art des Lehrganges bedingt sind und eine Kritik des letzteren an dieser Stelle unnötig erscheint. Nur mögen zur Charakteristik des Verfahrens einige beliebig herausgegriffene Beispiele angeführt werden; Frage 439 enthält folgende Unterfragen: 1. Was ist Mörtel und auf welcher Salzbildung beruht seine Anwendung im Baugewerbe? Welche Gleichung entspricht diesem Vorgange? 2. Welchen Anteil hat der Sand an dem Erhärtungsprozefs? 3. Welche künstliche Kohlensäureentwickelung führt man oft herbei, um diesen Erhärtungsprozefs zu beschleunigen? 4. Inwiefern kann man bei der Herstellung und Verwendung des Mörtels im Baugewerbe von einem Kreislauf des kohlensauren Kalks sprechen? Welche Gleichungen geben die während desselben sich abspielenden chemischen Vorgänge wieder? Frage 440, 1: Welche Verunreinigung des Kalksteins — sei es natürliche oder künstliche — gibt dem aus ihm bereiteten Mörtel die Eigenschaft, unabhängig von der Luftkohlensäure unter Wasser, ähnlich dem Gips, zu erhärten? — Fragen 239—241 lauten: Welches ist der bedeutsamste Reduktionsprozefs in der freien Natur? Worin liegt die Bedeutung dieses Vorgangs für das organische Leben? Inwiefern kann man hiernach von einem Kreislauf des Kohlenstoffs in der Natur sprechen? — Diese Beispiele lassen erkennen, in welchem Sinne der Verf. Anwendungen der Chemie auf allgemeine Naturvorgänge, sowie Erscheinungen des täglichen Lebens durch seine Fragestellungen im Unterricht anregen will. Für diesen Zweck ist die Zusammenstellung der Fragen entschieden zweckentsprechend; im einzelnen erscheint dem Berichterstatter manches — z. B. die Andeutungen über den Benzolring (in Frage 499) — für den Unterricht in einer Realschulsekunda zu weitgehend.

Reichlichen und methodisch geordneten *Übungsstoff für den chemischen Anfangsunterricht* enthält ein kleines Heftchen von M. Mittag, das auch als Anhang den Anfangsgründen der Physik von Dr. K. Sumpf beigegeben wird und auf 33 Seiten die wichtigsten Tatsachen aus der anorganischen, organischen, technologischen und mineralogischen Chemie vom Standpunkt des Mittelschulunterrichts zusammenstellt. Von den zahlreichen Übungs- und Denkfragen wird man mit Nutzen auch im ersten Chemieunterricht an Gymnasien Gebrauch machen können.

Besonders wertvoll für den Unterricht sind Vorschläge und Mitteilungen, die sich nicht auf ein einzelnes Experiment oder einen eng begrenzten Kreis des Lehrganges beziehen, sondern eine allgemeiner an-

Digitized by Google

wendungsfähige, experimentelle Methode, bezw. einen ebensolchen didaktischen Gedanken enthalten. Eine derartige Methode bieten u. a. die in der Zeitschrift von Poske beschriebenen *Gasometrischen Schul- und Vorlesungsversuche* von Dr. P. Rischbieth, die in ihrer vielseitigen Verwendbarkeit den im vorigen Bericht erwähnten Versuchen von Professor F. C. G. Müller zu vergleichen sind. Rischbieth verwendet als Absorptionsapparat eine etwas abgeänderte Buntesche Gasbürette, die von H. Geissler Nachf. (Franz Müller) in Bonn zu mäfsigem Preise zu beziehen ist, und zeigt, wie man mittels derselben sowohl einfache Absorptionsversuche — etwa von NH_3 Cl u. a. in Wasser, als auch die quantitativen Versuche Hofmanns über die Zusammensetzung von HCl, NH_3, ferner weitere Oxydations- und Reduktionsversuche messender Art — z. B. Oxydation von C zu CO_2, S zu SO_2, As zu As_2O_3, P zu P_2O_5, Cu zu CuO, dgl. Reduktion von CO_2 durch C oder Fe, Reduktion des H_2O durch Fe, des NO durch Fe u. dgl. — bequem und anschaulich ausführen kann, wobei sich dann naturgemäfs auch eine für den Unterricht brauchbare, quantitative Ableitung und Begründung der betreffenden Formeln ergibt. Für genannten Zweck verdienen die vom Verf. vorgeschlagenen gasometrischen Versuche die vollste Beachtung jedes Chemielehrers.

Von sonstigen Winken zur Experimentaltechnik sind die Bemerkungen Prof. Fr. C. G. Müllers über Chlordarstellung zu erwähnen, der von der Anwendung der Winklerschen Chlorkalkwürfel abrät, da diese mit HCl ein stark durch CO_2 verunreinigtes Chlor geben; bessere Resultate erhielt der Genannte bei Anwendung der alten Methode mittels Pyrolusit, der in einem kleinen Kölbchen (von etwa 100 ccm Inhalt) mit Salzsäure unter gut regulierter Erwärmung einen ruhigen Strom sehr reinen Chlors entwickelt. M. Mittag teilte ein Verfahren zum Nachweis von Phosphor und Calcium in der Knochenasche für Schulunterrichtszwecke mit; die Reduktion des gepulverten Phosphats wird durch gepulvertes Magnesium in einem schwer schmelzbaren Reagenzglase vorgenommen und der sich entwickelnde P durch sein Leuchten im Dunkeln nachgewiesen. Ein von Prof. Erdmann herrührendes Verfahren zur Darstellung des „gelben" Arsens — einer bisher ungenügend bekannten Modifikation — hat O. Ohmann in der Zeitschrift von Poske mitgeteilt. Einfache Versuche über die Löslichkeit von HCl gab Rebenstorff an.

Der Laboratoriumsunterricht findet eine willkommene Stütze in dem *chemisch-analytischen Praktikum* von Oberl. Dr. Henniger, das bereits im vorjährigen Bericht gewürdigt ist. Auch der schon in Jb. XV (XIII, 69—70) besprochene *Leitfaden für die analytisch-chemischen Übungen* von H. Haselbach wurde von Prof. Böttger in Poskes Zeitschrift günstig beurteilt.

Eine Beschreibung der Einrichtung des Chemie-Lehrzimmers und des zugehörigen Lehrapparats enthält das von Direkt. Dr. Rausch herausgegebene Programm (1901) des Realgymnasiums zu Giessen.

Digitized by Google

Von Wandtafelbildern, wie sie zur Erläuterung technologischer Apparate und Baulichkeiten notwendig sind, verdienen die von A. Karpf und Ch. Krause fortgeführten Schroederschen Tafeln Erwähnung.

B. Lehrmittel.

Die im vorigen Bericht (S. 66) geäufserte Vermutung, dafs der herkömmliche Lehrstoff des chemischen Unterrichts durch stärkere Betonung der physikalischen Chemie eine baldige Änderung erfahren werde, hat sich schneller bewahrheitet, als es der Berichterstatter veraussetzen konnte, und zwar merkwürdigerweise in der Neubearbeitung eines verbreiteten Lehrbuchs, das sich in seinen früheren Auflagen streng konservativ gezeigt hatte, nämlich des Grundrisses der Chemie von Fr. Rüdorff. Der leider inzwischen auch dahingeschiedene Bearbeiter — Obl. Dr. Lüpke vom Dorotheenstädtischen Gymnasium in Berlin — hat ein völlig neues Werk geschaffen, das den bisher in der Schulchemie üblichen Weg verläfst. Da dies auf Grund eingehender, wissenschaftlicher Studien und mit grofser Sachkenntnis durchgeführt wird, hat das Werk einen bleibenden Wert, der vorzugsweise darin besteht, die neueren Forschungsergebnisse der physikalischen Chemie in den schulmäfsigen Lehrgang der Experimentalchemie einzufügen und damit auch den ganzen Unterricht auf eine höhere wissenschaftliche Grundlage zu stellen. Vor allem wird die Elektrochemie vom Boden der Ionentheorie aus in gründlichster Weise erläutert, doch auch andere Kapitel wie die mechanische Gastheorie, der osmotische Druck in Lösungen, die Dissoziationstheorie u. a. finden volle Berücksichtigung. Desgleichen werden die Errungenschaften der modernen Technologie in viel höherem Grade für den Unterricht herbeigezogen, als dies in früheren Auflagen des Buches der Fall war. Trotz dieser anerkennenswerten Vorzüge, die auf jeder Seite des Buches sowohl im Text als in den äufserst zahlreichen und wertvollen Abbildungen hervortreten, hat es doch seinen Charakter als elementares Schulbuch in einem Grade eingebüfst, der seine Verwendbarkeit für letzteren Zweck in Frage stellt. Vielfach sind die dem physikalischen Gebiet entlehnten Versuche und theoretischen Anschauungen, die das Buch vorträgt, den Schülern auf der Unterrichtsstufe, die mit der Chemie zu beginnen hat, noch völlig unbekannt; es würde enorme Zeit kosten oder es ist vielmehr einfach unmöglich, das Fehlende innerhalb der 2 wöchentlichen Chemielehrstunden nebenher zu ergänzen. Wären in O II die Schüler innerhalb des physikalischen Unterrichts bis zum Verständnis des Energieprinzips, sowie der verschiedenen Umwandlungsformen der Energie fortgeschritten und hätten sie die notwendigen, sicheren Kenntnisse auf den Gebieten der statischen Elektrizität und des Galvanismus bereits erworben, die der Lehrplan jetzt für I vorschreibt, dann vermöchten sie vielleicht auch das chemisch-physikalische Grenzgebiet zu betreten und der Lüpkeschen Darstellung mit Nutzen zu folgen. Das kann aber keinesfalls für Sekundaner gelten, die das Buch doch auch 1—1½ Jahre lang zu benutzen haben und im phy-

Digitized by Google

sikalischen Unterricht eben mit den elementarsten Erscheinungen der Elektrizitätslehre bekannt gemacht werden. Und selbst für Prima erscheint die Verwendbarkeit des Buches zweifelhaft. Das Vorwort äufsert sich über diesen Punkt dahin, dafs man doch von denselben Schülern, welche den heutigen Ansprüchen des physikalischen Unterrichts genügen, auch erwarten darf, dafs sie die Grundzüge der neuen Lehren der Chemie verstehen werden. Kann man aber im Ernst einem Durchschnittsprimaner die notwendige Sicherheit der chemisch-physikalischen Grundanschauungen zutrauen, die notwendig erscheint, um die hypothetischen Vorstellungen über die elektrisch geladenen Ionen, das Ionisierungsbestreben, die Haftintensität der Ionen u. dgl. ihrer Bedeutung nach zu würdigen? Wir haben selbst in der älteren Chemie des Hypothetischen genug, das erfahrungsgemäfs für gewisse Schülerköpfe schon jetzt eine schwer überschreitbare Schranke des Verständnisses bildet — und sollten daher mit der Aufnahme neuer Hypothesen — seien sie wissenschaftlich noch so wertvoll — äufserst vorsichtig sein. Daraus, dafs der Schüler die für solche Annahmen gültigen Wortprägungen wie Vokabeln nachspricht und sie auch mehr oder weniger richtig verwendet, folgt doch noch lange nicht, dafs er damit irgend welchen Zuwachs an Einsicht und Verständnis gewonnen hat!

Als Schulbuch geht die Neubearbeitung des Rüdorffschen Grundrisses in seinen Ansprüchen an das theoretisch-physikalische Verständnis der Schüler nach Ansicht des Berichterstatters entschieden zu weit. Da es ferner auf die methodische Fortentwicklung, die das Lehrverfahren in den letzten Jahrzehnten durch Arendt, Wilbrand, Ohmann und andere gewonnen hat, keine Rücksicht nimmt, dürfte sich vielleicht bei einer künftigen neuen Auflage eine Zerlegung des Ganzen in zwei Teile — einen methodischen für den Anfangsunterricht und einen systematischen, für Prima bestimmten empfehlen. In welchem Umfange letzterer die physikalische Chemie zu berücksichtigen hätte, darüber müfste nicht blofs der Chemiker, sondern auch ein mit den erreichbaren Zielen des Schulunterrichts vertrauter Physiker gehört werden und mitentscheidende Stimme haben!

Einen elementaren, neuen *Leitfaden der Chemie und Mineralogie* für den Anfangsunterricht an höheren Lehranstalten hat Oberl. R. Schreiber am Kgl. Wilhelmsgymnasium in Cassel ausgearbeitet. Der Aufbau des Ganzen erfolgt nach methodischen Grundsätzen, doch ohne schärfere Betonung des Prinzipiellen; u. a. wird die Atomlehre schon ziemlich frühzeitig im Anschlufs an die volumetrische und gewichtsanalytische Zerlegung des Wassers in den Unterricht eingeführt. Die Darstellung behandelt der Reihe nach: Sauerstoff, Wasser und Wasserstoff, Kohlenstoff nebst seinen Oxyden, Kochsalz und Chlor nebst den übrigen Halogenen, geht dann näher auf die Kohlenstoffverbindungen und die Eigenschaften der Flamme ein, und wendet sich weiter zu Schwefel und Schwefelsäure, Stickstoff, Phosphor, Silicium nebst ihren wichtigsten Verbindungen; die

Digitized by Google

Metalle und Metallverbindungen werden verhältnismäfsig nur kurz berührt, dagegen ist eine Reihe von organischen Verbindungen, die im praktischen Leben Anwendung finden, etwas ausführlicher berücksichtigt, da Verf. durch den Unterricht in erster Linie ein Verständnis hierher gehöriger Vorgänge aus Natur und Leben anzubahnen beabsichtigt. Der krystallographische und mineralogische Lehrstoff ist an passenden Stellen des chemischen Lehrganges eingeschaltet. Der bescheidene Umfang des Leitfadens von etwa 100 Seiten läfst denselben besonders für Anstalten mit beschränktem Chemieunterricht geeignet erscheinen.

Der schon früher erwähnte *Leitfaden der Chemie für Realschulen* von Oberl. K. Ebeling in Berlin ist jetzt zu einem gröfseren Lehrbuch erweitert worden, das auch dem Unterricht an Realgymnasien und Oberrealschulen als Unterlage dienen kann. Wie schon das frühere Buch betont es vor allem die chemische Grofsindustrie und Metallurgie, nach dieser Richtung bietet es sowohl in den zahlreichen Abbildungen, betreffend z. B. Kompressionspumpe und Eismaschine nach Linde, Gesteinsbohrmaschine, Salzsäure- und Schwefelsäurefabrikation, Diamantbohrer, elektrischer Ofen nach Moissan, Leuchtgasdarstellung, Naphtha-Springquelle, Petroleumdestillation in Baku, Sylvingewinnung in Vienenburg, Kalksteinförderung in Rüdersdorf, Eisenerzgewinnung am Erzberg, Hochofen im Betrieb und andere Einrichtungen zur Gewinnung und Bearbeitung des Eisens, Bleiofen u. a. — als auch in ausführlicheren statistischen Angaben über Kohlenförderung, Produktion von Roheisen, Zink, Blei, Silber, Gold in den verschiedenen Ländern ein ungewöhnlich reiches Material; auch die zahlreich beigefügten Mineralbilder verdienen Erwähnung.

Von Neuauflagen bewährter Unterrichtsbücher sind im Berichtsjahre der methodische Leitfaden von Prof. Dr. W. Levin (in 4. Auflage) erschienen, in welchem besonders der krystallographisch-mineralogische Abschnitt einer Umgestaltung unterworfen ist. Die 15., von Oberl. Dr. Lehmann bearbeitete Auflage des bekannten Lehrbuchs von Lorscheid trägt den neuen Ergebnissen der Forschung und Technik sorgfältig Rechnung. Recht umfangreiche Änderungen hat Arendts *Grundrifs der Chemie und Mineralogie* in der Bearbeitung durch L. Köhler erfahren, wenn auch der Grundplan des Lehrganges im Sinne des hochverdienstvollen, im Jahre 1902 dahingeschiedenen Methodikers unverändert erhalten blieb. Beispielsweise wird jetzt auch die physikalische Chemie mehr als früher berücksichtigt — so finden sich in dem Abschnitt über Elektrolyse (S. 157—162) die notwendigsten Andeutungen über die Ionentheorie, dsgl. auch über die Dissoziation in Lösungen. Die Kapitel über organische Verbindungen wurden stofflich derart erweitert, dafs sie jetzt auch dem Unterrichtsbedürfnis von Oberrealschulen genügen dürften.

Die dritte Auflage des für den Unterricht an Gymnasien bestimmten *Leitfadens der Chemie und Mineralogie* von Prof. Dr. F. Traumüller bringt bei den Metallen einige Erweiterungen.

Das ausführliche, von Prof. H. Böttger bearbeitete *Lehrbuch der*

Digitized by Google

Chemie, das als Abteilung von Schödlers Buch der Natur erschien und in diesen Berichten bereits besprochen wurde, ist jetzt als Sonderausgabe gedruckt und in dieser Form auch zur Einführung an höheren Lehranstalten geeignet.

Von *wissenschaftlichen Schriften* über Chemie mögen auch diesmal Abhandlungen von J. H. Van't Hoff in erster Reihe genannt sein, weil sie durch ihre anschauliche Darstellungsart äufserst anregend wirken. Dies gilt zumal für die *acht Vorträge über physikalische Chemie,* die der berühmte Chemiker auf Einladung der Universität Chicago daselbst vom 20.—24. Juni 1901 gehalten hat. Sie waren dazu bestimmt, in möglichst einfacher Form dem amerikanischen Publikum den Einflufs der neuen Forschungsrichtung auf den Gebieten der reinen Chemie, der Industrie, der Physiologie und der Geologie zu verdeutlichen: jedem dieser Gebiete sind je 2 Vorlesungen gewidmet. Als Anknüpfungspunkte, an die sich die weiteren lichtvollen Darlegungen des Verf. anschliefsen, sind gewählt: der auf verdünnte Lösungen übertragene Satz von Avogadro über die Molekelzahl gleicher Gasvolumina, die Umwandlungserscheinungen des Carnallit, die Verwandlung des gewöhnlichen Zinns in die graue, pulverförmige Modifikation, die verschiedenen Differenzierungsformen des kohlenstoffhaltigen Eisens, wie α- und β-Ferrit, Martensit, Clementit, Perlit mit Rücksicht auf die Stahlfabrikation, die Darstellung der gärungserregenden Zymose aus getöteten Hefezellen, der Aufbau des Amygdalins mittels Hefemaltose, die Bildungsweise der Stafsfurter Abraumsalze im Lichte der physikalisch-chemischen Untersuchung ihrer einzelnen Bestandteile u. a. An diesen anschaulich vorgeführten und weiter erläuterten Beispielen werden die auf den obengenannten Gebieten erreichten Fortschritte auch dem fernerstehenden Verständnis näher gebracht — ein Unternehmen, das im Hinblick auf die Kompliziertheit der chemisch-physikalischen Vorgänge als ein sehr schwieriges bezeichnet werden mufs. Die Lektüre der Vorträge wird daher jeden, der die von der neueren Chemie eingeschlagene Forschungsrichtung kennt, auf das höchste interessieren.

Von den früher erwähnten Vorlesungen Van't Hoffs über *Theoretische und physikalische Chemie* liegt jetzt das zweite, die chemische Statik behandelnde Heft vor. Es entwickelt zunächst die verschiedenen Methoden der Molekulargewichtsbestimmung von Gasen, sowie von gelösten Körpern und erörtert dann die bisherigen Ergebnisse der Stereochemie mit besonderer Rücksicht auf die Benzolderivate, das asymmetrische Kohlenstoffatom in den Tartraten u. a., endlich auch die Gesetze der Molekulargruppierung, wobei die Verhältnisse der Krystallstruktur im Sinne der Punktsystemlehre zur Sprache kommen. Es braucht bei einem Werk von Van't Hoff nicht erst gesagt werden, dafs es auch bekannte Dinge in interessanter, neuer Beleuchtung darstellt. Berichterstatter möchte hier die Bemerkung anfügen, dafs die erwähnten Anschauungen über Krystallstruktur im Zusammenhang mit der Molekulargruppierung nach seinen Erfahrungen auch im Schulunterricht bis zu einer gewissen Grenze Be-

Digitized by Google

rücksichtigung verdienen, da sich auf diesem Gebiete physikalische, chemische und geometrische Erkenntnisse durchdringen und einander stützen müssen — ein Verhältnis, das im Unterricht mannigfache Vorteile bietet. Freilich gehört eine gewisse andauernde Vertiefung dazu, zu der leider die knappe Unterrichtszeit wenig Gelegenheit bietet.

Eine Übersicht über die neueren *Forschungen der physikalischen Chemie* ist auch von Cohen — in Vortragsform für Mediziner — gegeben worden.

Auf dem Gebiet der *analytischen Chemie* ist ein die Ionenlehre berücksichtigender Grundrifs von Dr. W. Böttger und ein gröfseres Werk von A. Classen über analytische Methoden (Band I) erschienen. Das epochemachende Werk von Ostwald über die wissenschaftlichen Grundlagen der analytischen Chemie liegt in 3. Auflage vor. Vortmann stellte Übungsaufgaben für die Mafsanalyse zusammen, die auch von Medicus in einem praktischen und übersichtlichen Werkchen (in 7. und 8. Auflage) — vorzugsweise für pharmazeutische Zwecke — abgehandelt wird. Der von Städeler-Kolbe herrührende *analytische Leitfaden* wurde von Dr. Abeljanz neu bearbeitet.

Praktisch-chemischen Arbeiten überhaupt ist das *Praktikum* von Wolfrum, ein ebensolches von Knövenagel der anorganischen Chemie, von Elbs dem Gebiet der Elektrolyse, von Lassar-Cohn der organischen Chemie gewidmet.

Von Werken über letztgenannte Disziplin sei noch auf Richters *Lexikon der Kohlenstoffverbindungen*, dessen 1. Ergänzungsband die Literatur bis 1900 nachträgt, die *Chemie des Steinkohlenteers* von Professor Schultz (3. Auflage), Wedekinds *Heterozyklische Verbindungen der organischen Chemie* und Beilsteins *Handbuch* (3. Auflage) hingewiesen.

Anregende Schriften technologischen Inhalts sind Prof. Wichelhaus und Julius Schmidt über die *Wirtschaftliche Bedeutung der chemischen Arbeit* zu verdanken; ersterer Gelehrte hat auch ein gröfseres Werk über das Thema in Vorlesungen herausgegeben. Über die *Chemie auf der Weltausstellung 1900* in Paris berichtete Keppeler.

Das sogenannte Kontaktverfahren bei der Schwefelsäurefabrikation, das einen wichtigen Fortschritt derselben bedeutet, hat durch Knietsch (in Berlin. Bericht 34, S. 4069) eine zusammenfassende Darlegung gefunden.

Zur Geschichte der Chemie ist eine Gedächtnisrede von Prof. Ostwald auf *Robert Bunsen*, sowie *Erinnerungen* an denselben Forscher von Debus wichtig, dgl. eine biographische Skizze über *Friedrich Wöhler* von H. Barth. Eine Geschichte der Chemie im 19. Jahrhundert bearbeitete Wilhelmj.

In der Ostwaldschen Klassiker-Sammlung der exakten Wissenschaften wurden die Abhandlungen von A. Horstmann zur Thermodynamik chemischer Vorgänge (1869—1881) durch Van't Hoff und drei Abhandlungen von C. M. Guldberg über Molekulartheorie und chemische Gleichgewichte

Digitized by Google

aus den Jahren 1867—1872 (aus dem Norwegischen übersetzt) durch R. Abegg herausgegeben.

Das grofse Fehlingsche *Handwörterbuch der Chemie* ist bis zum 7. Bande vorgerückt.

Von populären Schriften liegt ein Buch von Prof. Scheid über die *Metalle* in der Teubnerschen Sammlung vor, das weitere Kreise über Wesen und Bedeutung der Metallindustrie aufzuklären versucht. Es setzt beim Leser keine Vorkenntnisse aus der Chemie voraus, sondern benutzt in der Einleitung die verschiedenen Metallverwandlungen selbst zu einer vorläufigen Orientierung über die in Betracht kommenden chemischen Vorgänge, die dann am Schlufs des Ganzen noch einmal übersichtlich zusammengefafst werden. Nur sehr kurz wurde die Eisenindustrie behandelt, der ein früher erschienenes Bändchen von Prof. Wedding in der gleichen Sammlung gewidmet ist. Von den übrigen 14 betrachteten Metallen wird das Wissenswerte mit Sachkenntnis erläutert; auch die Schreibweise ist anregend und verständlich; nur wären wohl einige allgemeine Sätze wie z. B. S. 118: „Die chemische Kraft ist eine Form der Energie“ oder S. 123: „Bei der Verbrennung der Steinkohlen verbrauchen wir die Kraft der Sonnenstrahlen, welche seit vielen Jahrtausenden in der Erde aufgespeichert ist,“ etwas präziser auszudrücken.

Sonstige gemeinverständliche Darstellungen von chemischen Einzelgebieten haben Kersting und Horn in einem *Katechismus der Technologie,* ferner auch H. Blücher in einem Miniaturbändchen über *Elektrochemie* gegeben; das letztere stellt sich auf den Boden der Ionentheorie, ohne sich dabei auf tiefer eindringende Betrachtungen einzulassen, und gibt besonders für die Anwendungen elektrischer Ströme — z. B. bei Darstellung von Mg, Al, Na, Calciumkarbid u. a. — manche ganz zweckmäfsige Andeutungen.

2. Mineralogie.

Die Abfassung eines Unterrichtsbuches für Mineralogie und Geologie ist bei der gegenwärtigen Beschränkung dieser Lehrgebiete an der Mehrzahl unserer Schulen ein wenig aussichtsvolles Unternehmen. Dafs es trotzdem immer wieder versucht wird, ist ein glänzendes Zeugnis für die unzerstörbare Lebenskraft der genannten, vielfach als Aschenbrödel scheel angesehenen Unterrichtsfächer.

Eine gefällig ausgestattete *Mineralogie und Geologie für höhere Schulen* von Dr. R. Reinisch hält die systematische Lehrbuchform fest und behandelt in gedrängter Kürze zunächst die Krystallographie, gibt dann eine nach chemischem System geordnete Mineralienübersicht und schliefst mit einem Abrifs der Gesteinslehre nebst der dynamischen und historischen Geologie. Die Haltung des Ganzen ist wissenschaftlich elementar und in der Form dem Gegenstande angemessen. Die Brauchbarkeit wird durch die reichlich beigefügten Krystall- und Mineralfiguren, sowie

Digitized by Google

geologische Bilder nebst einer geologischen Übersichtskarte von Zentral-Europa wesentlich erhöht.

Pokorny-Noës *Naturgeschichte des Mineralreichs* wurde in 20. Auflage herausgegeben. Das Buch beschränkt sich auf die Beschreibung ausgewählter, besonders ausgezeichneter Mineralien nebst einiger gemengter Gesteine und fügt das Krystallographische und Chemische in die Einzelbeschreibung ein, ohne dafs in der Aufeinanderfolge systematische oder methodische Gesichtspunkte zur Geltung kommen; auf Steinsalz folgt Kalkspat, dann Gips, Flufsspat, Feldspat, Glimmer, Talk, Quarz usw. Beigegeben sind zwei farbige Mineraltafeln, einige zur Anfertigung der allereinfachsten Modelle dienende Krystallnetze und eine Landkarte von Österreich-Ungarn zur Eintragung der Mineralfundstätten; in den Text sind zahlreiche Figuren (64) eingefügt.

Die im vorigen Bericht vermifste Fortsetzung des *Leitfadens für den Unterricht in der Mineralogie und Geologie* von G. Bender enthält eine Mineralienübersicht nach dem chemischen System, wobei Vorkommen, physikalische und chemische Eigenschaften, Fundort und Verwendung in gedrängter Kürze besprochen werden; hier und da ist auch das Verhalten der Körper beim Erhitzen mit dem Lötrohr berücksichtigt. Der geologische Abschnitt beschränkt sich auf einige grundlegende Andeutungen; das Ganze ist als übersichtliche Lehrstoffdisposition auch in der Hand des Schülers wohl brauchbar.

Von neuen wissenschaftlichen Werken des vorliegenden Gebiets erscheinen dem Berichterstatter die *Elemente der Krystallographie* von Prof. W. Bruhns insofern für die Besprechung an dieser Stelle geeignet, als sie in präziser Weise den gegenwärtigen Standpunkt der Disziplin — unter Benutzung der grundlegenden Werke von C. F. Naumann, Liebisch, Groth u. a. — darstellen und daher zur Einführung auch dem Lehrer willkommen sein werden. Freilich existieren auch sonst für die Krystallographie einige Werke, wie Kopps Einleitung und die Schriften von Quenstedt, die den Reiz einer mehr originellen Auffassung voraus haben; genannte Schriften sind jedoch derart veraltet, dafs sie z. B. vom Verf. der vorliegenden Elemente in dem Literaturverzeichnis nicht einmal genannt werden. In der Tat herrscht z. B. die Naumannsche Nomenklatur nebst der Millerschen Flächenbezeichnung gegenwärtig in krystallographischen Schriften derart vor, dafs andere Bezeichnungsweisen kaum noch gekannt werden. Das gilt auch für die besonders von Quenstedt gepflegte Linearprojektion, die Verf. zwar auf S. 19 kurz erwähnt, ohne jedoch von ihr im einzelnen Gebrauch zu machen. Für den Schulunterricht haben jene älteren Methoden wegen ihrer Anschaulichkeit und leichten Verwendbarkeit gewisse didaktische Vorzüge, die man nicht vergessen sollte. Freilich mufs eine Einleitung in die wissenschaftliche Krystallographie den Anfänger zunächst mit den herrschenden Anschauungen und der üblichen Systematik bekannt machen, wie es auch in vorliegendem Werke geschieht. Dasselbe legt den Hauptschwerpunkt der Darstellung

Digitized by Google

in die Beschreibung und systematische Aneinanderreihung der geometrischen Krystallformen, wobei in erster Linie die Symmetrieelemente und die hergebrachte Einteilung der Systeme nach den krystallographischen Achsen zu grunde gelegt werden. Das ist ja der herkömmliche Weg, der aber für den Anfänger wenig Reiz besitzt und ihm vielfach als ein leerer Schematismus erscheint. Gröfsere Anschaulichkeit gewinnt die Sache erst dann, wenn ihm an Spezialbeispielen gezeigt wird, wie er an der Hand der Zonenlehre die krystallographisch zutreffende Bestimmung eines gegebenen, wirklichen Krystalls selbständig zu stande zu bringen vermag. Solche Beispiele vermissen wir in dem Buche, wenn es auch die dazu leitenden, allgemeinen Gesichtspunkte andeutet und bei den einzelnen Krystallsystemen bestimmte Mineralformen als Beispiele heranzieht. Ähnlich steht es in dem physikalischen Abschnitt, in welchem zwar ebenfalls die allgemeinen, theoretischen Erläuterungen über die Polarisationserscheinungen in ausreichender Weise gegeben werden, aber doch ein einfacher, an bestimmte Einzelbeispiele geknüpfter Weg vermifst wird, auf dem der Anfänger durch eigene Untersuchung mit dem Polarisationsmikroskop zur krystallographischen Bestimmung bestimmter Krystalle geführt würde. Praktische Anleitung zu Einzeluntersuchungen ist ja gerade das, was der Anfänger in erster Linie vom Unterricht verlangt, nachdem er sich mit den theoretischen Grundvorstellungen einigermafsen vertraut gemacht hat: das wirkliche Verständnis geht doch erst aus der selbsttätigen Beschäftigung mit den Einzelobjekten hervor! — Mag uns der Herr Verf. die Andeutung solcher Lücken in didaktischem Sinne nicht verübeln, da das Aussprechen unserer Wünsche durchaus nicht den Wert seines übersichtlichen und theoretisch klaren Werkes herabmindern soll.

Von *mineralogischen* Werken erwähnen wir die *Elemente der Mineralogie* von C. F. Naumann, die in 14., von Prof. Zirkel mustergültig bearbeiteter Auflage vorliegen. Das umfassende *Handbuch* genannter Diszisplin von Prof. Hintze ist bis zur 18. Lieferung vorgeschritten. Eine *Gesteinskunde* von Rinne berücksichtigt besonders die praktischen Bedürfnisse des Technikers und Ingenieurs.

Schödlers altbewährtes *Buch der Natur* ist in seinem mineralogisch-geologischen Teil in 23. Auflage durch den leider zu früh seinem vielumfassenden Wirkungskreise entrissenen Bernhard Schwalbe völlig neu gestaltet worden und nach dessen Tod durch Prof. H. Böttger zu Ende geführt worden. An diesem Werke hat der Verstorbene mit gröfster Begeisterung gearbeitet; auch war er wie kein Zweiter zur Abfassung desselben berufen, da er nicht nur durch eine Reihe methodischer Arbeiten (s. Jb. XII, 43 und XV, 61) dem in Rede stehenden Unterrichtsgebiet neue Bahnen gewiesen, sondern auch auf wissenschaftlichem Felde mit Arbeiten über Eishöhlen und verwandte, geologische Probleme bedeutsam hervorgetreten war. So beabsichtigte er denn alle seine seit vielen Jahren angesammelten, teils didaktischen, teils wissenschaftlichen Erfahrungen in der Neubearbeitung des Schödlerschen Buches auch dem weiteren Kreise

Digitized by Google

der Fachgenossen zugänglich zu machen und ihnen dadurch eine Handhabe zu breiterer, zweckmäfsigerer Ausgestaltung des mineralogisch-geologischen Unterrichts zu bieten. Sind es doch die äufserst engen Beziehungen dieses Lehrgebiets zu fast allen übrigen Teildisziplinen der Naturwissenschaft einschliefslich der Erdkunde, die demselben einen hohen didaktischen — praktisch allerdings noch vielfach brachliegenden — Wert verleihen. Seit Jahren sammelte Schwalbe alle für sein Geologiewerk benutzbar erscheinenden Veröffentlichungen und verwendete auf das Durchlesen der vielfach zerstreuten Literatur eine Unsumme von Arbeitszeit, die für jeden anderen als tägliche Berufslast vollkommen ausgereicht hätte, für ihn aber nur einen kleineren Bruchteil seiner vielseitigen Tätigkeit bildete.

Es kann an dieser Stelle kaum mehr als eine kurze Inhaltsangabe des bedeutsamen Werkes gegeben werden. Nach einigen propädeutisch-einleitenden Bemerkungen erläutert der erste Abschnitt die krystallographisch-morphologischen Verhältnisse, darauf die physikalischen und chemischen Eigenschaften der Mineralien; der zweite Teil beschreibt dann — in der Reihenfolge eines vorwiegend chemischen, zugleich aber auch natürlichen Systems — eine Reihe der hervorragendsten Mineralien, wobei in anschliefsenden Exkursen auf Vorbereitung, technische Verwendung, Erzlagerstätten und Bergbau dem Zwecke des Buches entsprechend Rücksicht genommen wird. Den Mittelpunkt bildet der dritte, der Geologie gewidmete Abschnitt. In der Gesteinslehre werden ohne näheres Eingehen auf die Mikrostruktur die Gesteinsarten „familienweise“ charakterisiert und dann nach einleitender Betrachtung der Lagerungsverhältnisse die Übersichten der Einzelformationen in grofsen Zügen gegeben, woran sich Erörterungen über die Bildungsweise der Massengesteine, die paläontologischen Einschlüsse der Schichtgesteine, die Verteilung der früheren Kontinente, speziell auch das geologische Auftreten des Steinsalzes und der Eisenerze u. a. schliefsen. Ein besonderer Abschnitt ist dem Diluvium und Alluvium nebst der Eiszeit und dem ersten Auftreten des Menschen gewidmet. Mit ganz besonderer Ausführlichkeit wird die dynamische Geologie als die „Geologie der Gegenwart“ behandelt. Geologische Karten, Skizzen und Profile begleiten und erläutern den Text; spezielle Veranschaulichungen — wie u. a. die von Potonié zusammengestellte „Landschaft der Steinkohlenzeit“, Farbenskizzen der „geologischen Wand“ im Humboldthain bei Berlin, Idealprofile der Erdrinde, Darstellung der Schichten des Hauensteintunnels — werden u. a. benutzt. Hervorragend reich an bildlichen Darstellungen erscheint der Abschnitt über dynamische Geologie. Reproduktionen zweier Wandgemälde von L. Spangenberg, deren Originale sich in der Bergakademie in Berlin befinden und die als „Feuer“, „Wasser und Wind“ den tiefgreifenden Einfluſs der geologischen Grundfaktoren in künstlerischer Weise versinnlichen, eröffnen gleichsam als Titelblatt den der geologischen Dynamik gewidmeten Teil. Von den zum Teil prachtvollen Abbildungen des Buches

Digitized by Google

sind hervorzuheben: der Feuersee des Kilauea, Schollen- und Fladenlava am Halemaumau, Panorama des Vesuv, Vesuv-Lavastrom nebst Observatorium, tätiger Aschenkegel des Vesuv, Weinfelder Maar, Old-Faithful-Geiser in Tätigkeit, grofse Sasse von Sassuolo, Naphthaspringquelle bei Baku, Serapistempel bei Puzzuoli, Karte der 1634 überfluteten Insel Alt-Nordstrand, Verwitterungserscheinungen eines Gipsblockes, Itelteich bei Walkenried am Harz, Zwerglöcher ebendort, Römerstein bei Sachsa, Cheeswring in Cornwallis, Hexenaltar und Teufelskanzel auf dem Brocken, Teufelsmauer bei Neinstedt, Tuffkegel bei Ürgüb in Kleinasien, die Gorge du Trient, Ansicht von der „Kleinen Gans", Flufsbett des Niagara, der weifse See in den Vogesen, Stubbenkammer auf Rügen, Johns Kapel auf Bornholm, Kaiser-Franz-Joseph-Fjord in Grönland, Skärenbildung auf Ertholmene, Pampas-Landschaft in Argentinien, Riffkorallen, Ansicht eines Atolls, Trockenlegung des Zuiderzee, Talsperre bei Remscheid, Bauwerke an der Semmeringbahn, Hochbrücke über den Nord-Ostseekanal bei Levensau, Gletscherverbreitung auf der nördlichen Erdhälfte, Mer de glace am Montblanc, Gletschertopf von Luzern, Aletschgletscher, Muirgletscher in Alaska, Inlandeis und Nunataks in Grönland, Karlseisfeld in den Jahren 1875, 1886 und 1894, Gletscherschliffe von Luzern und dem Aargletscher, Rhonegletscher nebst Furkastrafse, und viele andere. Da fast alle diese Bilder nach photographischen Aufnahmen naturgetreu hergestellt sind, so dürfte im Hinblick zugleich auf den sachgemäfsen und gründlichen Text, der die Bilderreihe zu einem Ganzen verbindet, kaum ein zweites, volkstümliches Buch über Geologie existieren, das der Empfehlung zumal für Unterrichtszwecke und für die Hand erwachsener Schüler in gleichem Mafse wert ist, wie das vorliegende. Auch die bildliche Ausstattung der übrigen Abschnitte ist der des geologischen Teils durchaus ebenbürtig.

In einem Anhange, den der Herausgeber Prof. Böttger fast durchweg ohne Anlehnung an hinterlassene Aufzeichnungen Schwalbes selbständig bearbeiten mufste, wurden einige in den vorausgehenden Abschnitten weniger berücksichtigte Kapitel ergänzt. Es betrifft dies einerseits die Symmetrieverhältnisse der Krystalle nebst der Nomenklatur der Mineralien, andererseits einige Abschnitte der Geologie wie die Höhlenkunde und die Orogenie. Auch hier erläutern treffliche Bilder — es sei nur auf die schöne Tafel mit der Darstellung des grofsen Cañon in Arizona und die zahlreichen Hochgebirgsansichten aus den Alpen hingewiesen — die mit gröfster Sorgfalt durchgeführten Erläuterungen. Auch verdient Erwähnung, dafs innerhalb des paläontologischen Abschnitts die onto- und phylogenetische Entwicklung der Organismen durch Dr. med. Ernst Schwalbe in Heidelberg, einen Sohn des verstorbenen Schulmannes, einen sachkundigen Interpreten gefunden hat. So haben sich also, trotz der Hindernisse, die der Herausgabe des Werkes durch vorzeitigen Tod seines Urhebers erwuchsen, doch wieder glückliche Umstände vereinigt, um die letzte geistige Hinterlassenschaft unseres unvergefslichen Schwalbe in abgeschlossener Form hervortreten zu lassen. Dem Unter-

Digitized by Google

richtsgebiet, dem sein Werk angehört, hat er dadurch einen unvergänglichen Dienst erwiesen und sich selbst ein Denkmal gesetzt, dem lebendige Anregungen zum Lehren und Lernen immer aufs Neue entquellen werden!

Von sonstigen allgemeinverständlichen Schriften zur Geologie ist der dritte Band des Werkes von Haas, *Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde,* sowie eine deutsche Übersetzung des englischen Werkes von A. Giberne, *Die Grundfesten der Erde,* zu nennen, das der Berichterstatter nur dem Titel nach kennt.

Über die Fortsetzung des grundlegenden Werkes von Ed. Suefs, *Das Antlitz der Erde,* das der tektonischen und orogenetischen Forschung neue Gesichtspunkte eröffnete, kann erst im nächsten Jahre berichtet werden, dgl. über das lieferungsweise erscheinende Buch von Penck und Brückner, *Die Alpen im Eiszeitalter.*

Von Publikationen lokalgeologischen Inhalts mögen Katzers Geologie von Böhmen, eine Skizze über die nordöstliche Heide Mecklenburgs von Kaestner, eine Beschreibung des Siebengebirges von Laspeyres, Wüsts Beiträge zur Kenntnis des Flufsnetzes von Thüringen, ein geologischer Führer von Tornquist über die Gebirge der oberitalienischen Seen Erwähnung finden. Zu Veranschaulichungsmitteln für Paläontologie sind Kellers *Tiere der Vorwelt* (im Verlage von Fisher in Cassel) bestimmt, die Reproduktionen z. B. von Ichthyosaurus, Dinosauriern, Plesiosaurus, Mammut u. a. in Wandtafelform darbieten.

Digitized by Google

XIV.

Zeichnen

F. Flinzer.

In nahezu sämtlichen neuen Erscheinungen der Fachliteratur, in Büchern und Zeitschriften, steht das Wort „Reform“ als Losung an der Spitze von massenhaften Abhandlungen der verschiedensten Art und Gröfse, namentlich von sehr verschiedenem Wert. Dennoch zeigen sie alle gemeinsam einen allgemein anzuerkennenden, gleichviel ob sie zum Kampfe herausfordernd oder vermittelnd, schmähend und persönlich verletzend oder sachlich und mit der Absicht der Versöhnung geschrieben wurden — die deutschen Zeichenlehrer sind einmal gehörig aufgerüttelt und genötigt worden, selbständig zu denken, Farbe zu bekennen, und sich ihrer Haut zu wehren. Es ist mit Freuden zu begrüfsen, dafs sich jetzt viele der bisher Schweigsamen zum Worte melden, welches sie in bequemer Ruhe den „Rechthabern“ überlassen hatten. Jeder aber meint, damit im Rechte zu sein, jeder, dafs er „künstlerisch erziehen“ lehre. Das ist ein Anzeichen der Einigkeit in einer guten Sache, ein schöner Schritt zur Besserung, wenn auch freilich oft nicht in dem Sinne, wie es so mancher glaubt, der da meint auf der Höhe einer Reform zu stehen, d. h. einer verständigen gesunden Neugestaltung seines Faches, der aber keine Ahnung davon hat, dafs er sich im Gegenteil im Urzustande des alten, weit über hundertjährigen Schlendrians befindet, den er mit einem lobenswerten Eifer zu beseitigen glaubt, während er ihn ahnungslos, verblendet durch den Glanz einer neuen Fahne, tapfer verteidigt.

Denn der am schwersten wiegende Vorwurf, der dem Zeichenunterrichte seit dessen Einführung in die Schule andauernd von allen einsichtsvollen Künstlern und Schulmännern gemacht wurde, war und ist bis auf den heutigen Tag der,

dafs die Zeichenlehrer ohne Verständnis für ihre Aufgabe lehrten, und dafs die Schüler deshalb ohne dieses Verständnis für die ihrige zeichneten.

Nur einzig und allein aus diesem Grunde entstand der Kampf der Wenigen, die dieses Verständnis besafsen, gegen das Kopieren, und zwar

Digitized by Google

hauptsächlich gegen das von Darstellungen des Dreidimensionalen, der Körper. Diese für uns grofse Reform war eine natürliche Folge der bedeutend gröfseren, welche sich in den bildenden Künsten vollzog, welche sich ebenfalls gegen das Kopieren, gegen das verständnislose Nachahmen und Eindrillen bestimmter Schemata empörte und zum sorgfältigsten, gewissenhaftesten unmittelbaren Naturstudium die wahren Wege einschlug. Den meisten Lesern dieser Zeilen ist wohl das Beispiel L. Richters aus dessen Selbstbiographie bekannt, in welcher ihn sein liebevolles feines Naturbeobachten den „Baumschlag" abschütteln liefs. Aber der alte Kopierteufel war durch die Heroen dieser Zeit noch lange nicht aus der Kunst verbannt, denn ihre Epigonen kopierten jetzt sie und ihre Zeichnungsweise. Anstatt wie sie es taten der Natur immer eifriger nachzuspüren, zeichnete man z. B. „Richterschen Baumschlag". Die führenden eigentlichen Meister der sog. Klassizisten sprachen einmütig den Grundsatz aus: „Wollen wir dem alten verständnislosen Schematismus den Garaus machen, wollen wir durch ein recht inniges Vertiefen in die erhabene und schöne Gottesnatur die Kunst als die der Religion unmittelbar zur Seite stehende Äufserung des höchsten alles menschlichen Empfindens wieder auf den Thron erheben, so müssen wir diese gewaltige Arbeit in der Weise teilen, dafs wir uns zuerst der Reform des Zeichnens, der Formensprache, als dem wesentlichsten Teile, mit allen Kräften widmen. Unseren Nachfolgern überlassen wir die Sorge um das Finden der rechten Farbe, nachdem wir für sie den Ort gefunden haben, wohin sie gehört."

Die Nachfolger haben diese Arbeit, unterstützt von den Fortschritten der Physik und Chemie, in einer solchen Weise durchgeführt, dafs man jetzt schon zu dem verhängnisvollen Schlufs gelangt ist, die Farbe zu überschätzen, das Zeichnen als für die Kunst minderwertig anzusehen, die Formensprache möglichst beiseite zu schieben, verschwommene Zusammenstellungen von auf das Auge wirkenden Farben- und Tonwerten zur Erzeugung beliebiger seelischer Stimmungen zu verwenden und den Gegenstand nur nach seiner flüchtigsten und oberflächlichsten Einwirkung auf das äufserliche Auge, ohne jede Rücksicht auf Schönheit und Richtigkeit seiner sämtlichen weiteren Formen dafür zu benutzen. Daher beansprucht namentlich der in der Wirklichkeit für jedermann widerwärtigste Gegenstand, auch wenn sein Zustand den höchsten Ekel erregt, als Bild keck seinen Platz neben den edelsten, erhabensten Gebilden der Natur und Kunst, wenn er nur äufserlich in dem Gewande hervorstechend feingestimmter Farbentöne erscheint. Die ganze unermefslich reiche Formenwelt der unerschöpflich Neues schaffenden Natur, möge sie das Herz jedes auch nur einigermafsen Fühlenden auch bis zum äufsersten bewegen und stimmen, sie bleibt dem Kunstjünger der Neuzeit unerbittlich verschlossen, durch das Gebot einseitiger pedantischer Theorieen und darauf begründeter sog. „neuer" oder „moderner" Richtungen. In Mafsverhältnis und Modellierung sind der neuzeitlichen Zeichnung strenge Verbote gesetzt. Sie darf über die Grenzen einer mehr oder weniger flüchtig aussehenden

Digitized by Google

Skizze nicht hinausgehen. Auf die Form ganz zu verzichten haben aber auch die gewagtesten Experimente der Impressionisten, der Pointellisten, der Symbolisten und der verständnislos dem „Freilicht“ huldigenden Kopisten dieser im Grunde zeichnerisch sehr hochstehenden Richtung nicht vermocht. Aber sie soll nur die untergeordnete Magd sein, nur das oberflächlich Wahrgenommene leichthin beachten, vor allen Dingen aber keinesfalls näher beobachten, betrachten, beurteilen usw. weil, wie man dies leichtfertig begründen will, der Künstler auch dann ein solcher bleibt, wenn er Zeichenfehler macht. Davon, dafs diese dem Kunstwerk immer empfindlicher schaden, je bedeutender und je zahlreicher sie auftreten, bedenkt man dabei ebenso wenig, als dafs ein Künstler, der die Elemente der Formen und die Gesetze nur oberflächlich oder gar nicht kennt, unter deren unerbittlichen Herrschaft sie auftreten, am Schaffen seines Werkes nicht nur zeitweise, sondern sogar vollständig verhindert sein wird, wenn er nicht bequem den ihn erniedrigenden Ausweg benutzt, zu seinem Schaffen nur solche Objekte zu wählen, deren Formen ziemlich starke Abweichungen von den Gesetzen der Mafsverhältnisse, der Verkürzung — nicht etwa nur der zirkelnden Linearperspektive — und der Beleuchtung zulassen, ohne das Auge des Kenners auffällig zu verletzen. Diese den Formensinn des Künstlers weibisch und schlaff machende Manier mufs, da sie in der heutigen allgemein geübten Kunst immer weiter um sich greift, dieser schliefslich zum Verderben gereichen. Sie führt zur Mifsachtung des weitaus wertvollsten Teils alles Natur- und Kunstfühlens.

Dem *Zeichenunterrichte*, dem die Pflicht zufällt, nicht nur dem werdenden Künstler, sondern überhaupt dem ganzen Volke im Gegenteil dieses Fühlen zu wecken und zu möglichster Höhe zu entwickeln, werden damit alle seine Grundvesten untergraben. Er wird durch die einseitige, ja ausschliefsliche Betonung der Farbe, durch die damit eng verbundene Überschätzung des Dekorativen, zur Ausführung virtuos geübter Tapeziererkunstgriffe und mechanisch eingedrillter Handfertigkeiten gebracht, welche dem aufmerksamen Beobachten der Form alles Interesse nehmen, ja sogar dieses Interesse selbst da, wo es naturgemäfs vorhanden ist, unmittelbar töten. Bei einem grofsen Teile unserer Fachkollegen trägt hierzu leider der Umstand sehr viel bei, dafs sie vom Zeichnen nach dem Dreidimensionalen, nach dem Körperlichen, nur Bruchstücke und unklar gebliebene Theorieen kennen lernten, die sie, sonst nur in der Weise des alten Kopierunterrichts im Zweidimensionalen heimisch, selten oder nie praktisch zu verwerten brauchten. Sie haben daher keine Ahnung von dem unerbittlichen Walten der Elementargesetze, welches dem Künstler, der die Natur gewissermafsen bei jedem Atemzuge beobachtet, fortwährend deutlicher entgegentritt. Sie meinen auf das herabsehen zu können, was hoch über ihrem Horizont steht. Als das Wesentlichste irgendwelcher Form erkennen sie nur das, was jeder Laie sieht, nur die oberflächlichsten Merkmale, z. B. dafs ein Pferd einen länglichen Rumpf, einen ebensolchen Kopf, vier Beine und einen mehr oder weniger langbehaarten Schwanz hat. Dem

Digitized by Google

entsprechend folgt die weitere Unterscheidung des Wesentlichen am Tiere, Hufe u. dgl. m. Davon aber, dafs das beim Zeichnen Wesentliche mit dieser als selbstverständlich vorausgesetzten Einteilung so viel wie nichts zu tun hat, dafs es beim Formenzeichnen dagegen nur auf die gleichen Erscheinungen ankommt, die wir an Allem, selbst am einfachsten Möbel und Gerät, nur an diesen Dingen viel deutlicher, am einfachsten und deutlichsten aber an hierzu besonders angefertigten Modellen auftreten sehen, auf die Gesetze der Mafsverhältnisse, Verkürzung und Beleuchtung, haben solche im Kopistentum Erzogene selten eine klare Idee. Ihnen ist es vollkommen unverständlich, wenn der Künstler ihnen erklärt, dafs er fortwährend, z. B. am Menschen- und Tierkörper nur die Formen beobachte und deshalb auch stets die Lage der auf der abgewendeten Seite desselben liegenden, dem Zeichner daher unsichtbaren Hauptpunkte beachten, z. B. die Ansatzpunkte, und aufserdem die Form, Gröfse und Bewegungsfähigkeit der Gelenkknochen kennen müsse. Jeder wahre Künstler wird ihm das sagen, keinen wird er verstehen. Erläutert man ihm mit Hilfe der Anschauung, wie dieser auf einen Blick von der Lage der sichtbaren auf die der unsichtbaren Punkte schliefse und dadurch mit grofser Sicherheit Fehlstriche vermeidet, so erweckt ihm dies peinliche Erinnerungen an seine fruchtlosen Kämpfe mit den abstrakten Liniennetzen der Centralprojektion und Beleuchtungslehre, von denen er längst weifs, dafs man sie beim Freihandzeichnen „gar nicht braucht“. Das ist ja nur „Konstruktion“. „Wie macht man's aber?“ Hat er sich doch für den täglichen Bedarf nach Abbildungen die Umrisse und Schatten der verschiedensten Dinge so eingelernt, dafs er sie mechanisch, wie Buchstaben, auswendig wiedergeben, eigentlich nachschreiben kann. Er weifs nach seiner Meinung z. B. ganz gut wie „der Würfel gemacht“ wird: eine Seite weifs, nach hinten zu ins Hellgraue, die andere hellgrau, hinten etwas dunkler, die dritte dunkelgrau, nach hinten ins Hellere übergehend. Der Hintergrund wird sehr dunkel gemacht, namentlich in der Nähe des Weifsen, damit sich Alles „gut abhebt“. In gleicher Weise verfährt er mit sämtlichen Elementarkörpern und — mit der ganzen Anschauungswelt. Man kann ihm z. B. ein Würfelmodell in hundert verschiedenen Stellungen zum Lichte vorführen, er wird es dennoch nach seinem Schema zeichnen, ohne zu ahnen, dafs der Künstler, geleitet von seinem inneren Drange zu einem scharfen Beobachten der Natur, der wirklichen Formenwelt, alles derartige immer mehr verachten lernt, je genauer er die Gesetze der Verkürzung und Beleuchtung, in allen ihren Feinheiten und zwar an allem, was er sieht, als einheitlich wirkend erkennt und sie folgerichtig so verwertet, dafs ihm dies, gleichsam als etwas ganz Selbstverständliches, zur Gewohnheit wird. Davon, dafs der werdende Künstler auf einem bedeutend kürzeren Wege als auf dem der Autodidaxie zu diesem Ziele geführt werden kann, weifs der im Kopistentum Befangene deshalb nichts. Er sieht, zeichnet und lehrt keck, ohne jede Beachtung der genannten Gesetze, denn er ist überzeugt von deren Unwert. Hat er doch,

Digitized by Google

wie er meint, Tiere und Menschen, ja alle nur möglichen Dinge, „künstlerisch“ und „frei“ schon oft und immer sehr gut nach Bildern gezeichnet. Er ist innerlich überzeugt, dafs der künstlerische Wert eines Bildes in der von dessen Urheber angewendeten Technik beruhe und sucht, wie man das von Dilettanten oft hört „dahinter“ zu kommen, wie ers „macht“. Die oben geschilderte moderne Kunstrichtung bestärkt ihn in seinem Irrtum. Wenn er, unter vielem Anderen z. B. auf den meisten Bildern der Worpsweder, sieht, dafs diese es nicht für der Mühe wert halten, ihre vielgeliebten Birkenstämme, selbst im vordersten Vordergrunde, als walzenförmig zu malen, obgleich ihnen dies Gelegenheit gäbe, ihren bewährten Farbensinn und ihre feine Naturbeobachtung auch hier mit wenigen Strichen zu beweisen, so verzichtet auch er, überzeugt vom Unwert alles Formenstudiums, gern auf diese Kopfanstrengung, diese „Konstruktion“. Sie ist ja „wissenschaftlich“ geometrisch und nicht „künstlerisch“. Er zeichnet deshalb fortan Birken nur reinweifs, mit rechtwinklich schwarzen Querstrichen, wie Teile eines preufsischen Schilderhauses, nur nicht so gleichmäfsig, sondern flott, skizzenhaft leicht hingeworfen, wobei das Weifs breiter bleiben mufs. Er ist „dahinter“ gekommen, „wie mans macht“. Diese Schilderung ist nicht übertrieben. Tausende von ähnlichen Beispielen habe ich erlebt, Fragen „wie man Schlangen macht“, „wie man Wolken schattiert“? usw. usw. so gut als mir möglich auf Grund meiner langjährigen, sorgfältigen Naturbeobachtung beantwortet, und dabei stets zu meiner Betrübnis erfahren, dafs man mich nicht verstand, obgleich ich jederzeit mühevoll alles Wesentliche durch unmittelbare Nachweise an wirklichen Körpern belegte und durch Wort und Bild zu erläutern suchte. Die stehende Frage: „ja aber wie macht mans?“ und die teils hinter meinem Rücken, teils öffentlich ausgesprochene Vermutung, dafs ich dies absichtlich verschweige, damit man nicht hinter meine eigentliche Methode komme, gehören zu den häufigsten Erfahrungen meines mühevollen Lehrerlebens.

Das Volk im allgemeinen, der am Gymnasium gebildete Teil desselben mit inbegriffen, steht leider auf dem gleichen Standpunkte, im Verständnis für die geistigen Fundamente, auf denen allein die Zeichenkunst und somit auch die Malerei sicheren Grund findet. Eine Erziehung, welche speziell für und durch diese Kunst zu höheren Zielen zu führen vermag, kann und wird nicht eher möglich sein, als erst dann, wenn dieser mifsverständlicherweise gering geschätzte Baustein seine wichtige Stelle ausfüllt. Eine wahre Reform unseres Zeichenunterrichts beweist sich nur dann als solche, wenn sie allen Verständnislosigkeiten kräftig entgegentritt und die rechten Mittel, zu deren Beseitigung zu finden weifs. Als Führer einer künstlerischen Reform wird selbstverständlich nur der als selbstschaffender Künstler Anerkannte Geltung beanspruchen können, der aufserdem den Nachweis zu führen vermag, dafs er pädagogische Befähigung und wissenschaftliche Kenntnis mit einer selbständigen und liebevollen Beobachtung der Kindes-

Digitized by Google

seele und überhaupt der heranwachsenden Jugend verbindet. Von den Theorieen eines solchen Mannes ist mit Sicherheit vorauszusetzen, dafs sie auf dem Boden gründlicher praktischer Erprobung erwuchsen, keinesfalls aber am grünen oder Kaffeetische.

Fedor Flinzers *Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen* hat diesen Nachweis für eine wirkliche künstlerische Reform geführt. Dafs es soeben in sechster Auflage erscheint, verdankt es seiner weit über die Grenzen Deutschlands hinausgehenden Anerkennung. Diese gründet sich auf die durchaus folgerichtige Entwickelung aller der elementaren Gesetze des bewufsten Sehens, des Beobachtens und des daraus entstehenden künstlerisch richtigen Freihandzeichnens. Schlichter ausgedrückt würde das etwa heifsen: Es lehrt die Art und Weise, wie man sich jedes Ding genau ansehen mufs, um es alsdann im Bilde so wiedergeben zu können, dafs der Künstler keine Zeichenfehler von irgendwelcher Bedeutung darin findet. Wie tausendfältige, praktisch vorgeführte Proben allen Besuchern des Leipziger Zeichenunterrichts beweisen, finden die Schüler auf jeder Unterrichtsstufe diese ihre Zeichenfehler selbständig, und zwar nur auf Fragen des Lehrers hin, wie z. B. „stehen diese drei Punkte zu einander richtig? diese verkürzten Kreise? sind dies richtige Ellipsen?“ Ebenso selbständig vollzieht dann der Schüler die Korrektur eigenhändig. Er hat es durch eigenes folgerichtig geschultes Nachdenken schon vom ersten Schritte an soweit gebracht, alle seine Aufgaben, gleichviel ob sie zwei- oder dreidimensionale Vorbilder zum Gegenstand haben, genau zu erfassen, sie vom nur ähnlichen mit grofser Sicherheit zu unterscheiden — was für den Künstler ebenso wie für jeden Gebildeten von immenser Bedeutung ist — und sie darauf hin zeichnerisch richtig wiederzugeben. Er beweist damit unwiderleglich, dafs er mit Bewufstsein sieht. Dieses bewufste Sehen wird ihm naturgemäfs allmählich in immer schwieriger werdenden Aufgaben beigebracht, so dafs er durch diese Übungen mit immer gröfserer Sicherheit zu gleicher Zeit sehen und zeichnen lernt. Im vollen Gegensatz hierzu stehen die im Sinne der Kopiermethode Arbeitenden. Sie vermeiden eine grofse Zahl von Zeichenfehlern nur ahnungslos, nur durch ein peinliches Abgucken und durch eine mechanisch eingelernte Technik im gedankenlosen Nachahmen der Originale. Der mit künstlerischem Verständnis Erzogene zeichnet dagegen stets von Übung zu Übung freier, da er weifs, welche Punkte für das richtige Erfassen einer Gestalt, einer Form, die wesentlichen sind. Seine Technik wird hierdurch eine rein künstlerische, denn er weifs sie jederzeit nach dem Zweck zu regeln, den er durch seine Zeichnung erreichen will. Die sorgfältigste Durchführung ist ihm ebenso möglich, wie die flott hingeworfene Skizze, in welcher er oft unter vielen ihm als wesentlich bekannten Stellen eine bewufste Auswahl der wesentlichsten befolgt. Seine Arbeiten, also auch die Skizzen, werden deshalb stets den Charakter des Individuellen haben, dagegen die des Nachahmers selbstverständlich nie. Dieser

Digitized by Google

sieht z. B. in der Skizze nur das Äufserliche, die Technik, die gleichgültige Behandlung mittels flott hingeworfener Striche, die dazu erforderlichen Materialien usw. Ist er einmal „dahinter“ gekommen, mit welcher Reifskohlensorte und auf welchem Packpapier sich am schnellsten flotte Striche machen lassen, hat er erfahren können, ob irgendwelche „neue Richtung“ mit Borsten- oder mit Haarpinseln malt, so ahmt er dies mit der ihm altbekannten Handfertigkeit nach und bringt, so gut er dies vermag, die Schwingungen, mit denen man Kreise, Ellipsen usw. herstellen kann, auch seinen Schülern nur automatisch bei. Die Zeichenfehler, welche er, namentlich bei allem Naturzeichnen, in seinen eigenen Arbeiten nicht sieht, läfst er folglich auch bei seinen Schülern unberücksichtigt. Unsere diesjährigen Besprechungen der neuzeitlichen Fachschriften bringen hierzu Beispiele. Da er aber doch hier und da vielleicht eine Ahnung von einem oder dem anderen bekommen hat, so sucht er ihn auf irgend eine Weise zu umgehen, er läfst z. B. alles Drehrunde aus einer gröfseren Entfernung zeichnen, in welcher alle Kreisverkürzungen sich scheinbar als Gerade zeigen und dadurch alle dahingehenden Zeichenfehler leicht für unbedeutend gelten können. Aus gleichem Grunde sind ihm möglichst formlose Modelle, wie z. B. ordinäre Gefäfse, plumpe Geräte, auch dementsprechende Naturprodukte, Blumen, Früchte, Wurzeln willkommen, deren Form jedes beliebige Mafsverhältnis haben, in der Abbildung alle nur denkbaren Zeichenfehler zur Schau tragen können, so dafs der Schüler weder auf die Richtigkeit der Umrisse, noch auf die doch jederzeit davon abhängigen Schattierungen und Verkürzungen irgendwie achtet. Das hohe Ziel des Zeichenunterrichtes, die Ausbildung eines kräftigen Raum- und Vorstellungsvermögens, ist dem nur auf Zweidimensionales eingelernten Kopisten unbekannt. Er sieht nur Linie und Ebene, nicht aber die Form, er glaubt jedoch ganz gut zu wissen, wie man diese im Bilde „macht“, wie man sie effektvoll herstellt. Da er es als Lehrer deshalb mit keiner weiteren Belehrung zu tun hat als nur mit technischen Kunstgriffen, so kann er die hier ersparte Zeit um so mehr zu Finger-, Hand- und Armübungen verwenden. Und so üben die Schüler, vorgeblich zur Ausbildung ihres künstlerischen Schönheitsgefühls, weiter, wie man, ohne irgendwelche Beachtung von Mafs und Form des Modells, Äpfel, Pflaumen, Rettige, alte Töpfe und neue Bier- und Tintenflaschen „macht“, so dafs sie sich „gut abheben“ und wie man dabei „Drucker“ und „Lichter“ effektvoll aufsetzt, auch da, wohin sie, wie das Modell nachweist, keinesfalls gehören, und zwar dennoch, obgleich sie den Bildern berühmter Künstler nachgeahmt sind. Aber auch die Umrisse stehen am falschen Ort, ohne dafs Lehrer und Schüler oder das die hübschen Zeichnungen anstaunende Publikum es ahnen. Man kann bei so entstandenen Zeichnungen mit einem hohen Grade von Sicherheit stets annehmen, dafs sogar keine drei Punkte auf ihnen zu finden sind, welche einander richtig gegenüberstehen. Denn es fehlt überall das Verständnis für die gesetzmäfsige Erscheinung eines jeden Dinges, mag dasselbe gestaltet, gefärbt, beleuchtet

Digitized by Google

usw. sein wie es will, das Verständnis für das Gemeinschaftliche der ganzen grofsen Formenwelt, für das Elementare.

Selbstverständlich kann derjenige dieses Verständnis nicht aus eigenem Erfahren gewinnen, dessen Tätigkeit sich immer mit Einzelheiten innerhalb der Schranken des Zweidimensionalen beschäftigt. Nur der vielseitig erfahrene, im Naturstudium erprobte, selbstschaffende Künstler besitzt, durch das Beobachten des Bildungsganges Gleichstrebender und seines eigenen, den hierzu nötigen Überblick. Weifs er doch, welch' eine grofse Menge von Zeit und Mühe er und so mancher seiner Gesinnungsgenossen an sog. Übungen und Studien nach ihm sehr interessanten Sachen verschwendete, die er später als einen Haufen haltlosen Schutts erkannte, auf welchem er umsonst versucht hatte, zu den Höhen emporzuklimmen, die, wie er jetzt zu überblicken vermag, auf bedeutend kürzerem und schönerem Wege viel sicherer zu erreichen gewesen wären; hier zwar auch unter Mühen, aber jederzeit mit dem lohnenden Bewufstsein der wachsenden Kraft, des künstlerischen Erfolgs. Diese Wege erkennt er aber immer deutlicher als die von den Künstlern aller Zeiten gesuchten und betretenen, als die schon von Brunellesko, Alberti und anderen mit klarem Blick bewufst angebahnten und von den bedeutendsten der Renaissance u. a. von Rafael, Michelangelo, Lionardo und allen anderen Koryphäen der Kunst aller Zeiten durchgeführten Beobachtungswege, auf denen sie der unerbittlichen Gesetzmäfsigkeit der Natur in so hohem Grade auf die Spur kamen, auf denen sie ihre „künstlerische Erziehung" vollzogen.

Dem in den beengenden Schranken des Zweidimensionalen Befangenen ist es unerfindlich, dafs er Linien aufsuchen und verfolgen soll, die er nie gesehen hat, dafs das Beobachten dieser Linien zum freien künstlerischen Beherrschen, zum freien und bewufsten Sehen und Wiedergeben der Körperwelt führen soll. Sieht er doch die Strahlen der Verkürzungs- und Beleuchtungsgesetze nur kaum in wenigen plump in die Augen springenden Fällen. Dafs sie aber sogar beim Zeichnen nach der Natur, nach dem Organischen, Lebenden, Runden gesehen und streng beachtet werden sollen, kann er nicht begreifen. Er ist überzeugt davon, dafs der Künstler da oben einem falschen Wege folgt, wenn er solchen „Konstruktionen" nachgeht und brüstet sich kecken Muts deshalb, dafs er viel besser als dieser einzig und allein weifs, wie man künstlerisch zeichnet. Mit kläglichen Ausreden aller Art weifs er dann seine und seiner Schüler ahnungslos begangenen Zeichenfehler zu entschuldigen, die sich stets auf die Unkenntnis eben dieser mifsachteten Erscheinungsgesetze gründen. Von dem törichten Vorurteile befangen, dafs man durch das Beobachten derselben fortan gezwungen sei, Zeichnungen nach der Natur und der eigenen Erfindung nur mit Hilfe künstlich konstruierter Linien auszuführen, dafs man die Anwendung dieser Gesetze dem Schüler nur durch ein befehlendes Diktieren, nicht aber durch eine geschickte Anleitung zu einem selbsteigenen Beobachten bringen könne, verdächtigt er dabei, wie viele

Digitized by Google

Beispiele beweisen, diejenigen Lehren und Personen, welche auf einem höheren Standpunkte stehen als er.

Aus allem bisher Erörterten geht genügend hervor, wo eine wirksame künstlerische Erziehung einzusetzen hat. Es ist dringend geboten, die geeigneten Mittel zu ergreifen, um dem Überhandnehmen dieser Ansichten, dem Übertragen derselben aus dem alten verderblichen Kopierschlendrian in das Zeichnen nach der Natur, nicht nur alle nur denkbaren Schranken zu stellen, sondern sie als einen Krebsschaden des Zeichenunterrichts womöglich ganz zu beseitigen. Nur ein solches Arbeiten verdient den Namen einer Reform.

In diesem Sinne entstand und wirkte Flinzers Lehrbuch. Die 6. Auflage beweist, dafs die Zahl derjenigen, die den wahren künstlerischen Grundgedanken zu verstehen vermögen, gewachsen ist, dafs es folglich immer kräftiger weiter wirken wird. In Text und Bild wird es den neuzeitlichen Anforderungen gerecht, dabei die mit Äufserlichkeiten prunkende Manier verschmähend, mit welcher auch ein gedankenleerer Inhalt sich hinter der täuschenden Maske des Künstlerischen verbergen kann.

Adalb. Micholitsch, Professor an der Landes-Oberrealschule zu Krems a. D., *Der Zeichenunterricht in der 3. und 4. Klasse der Mittelschule.*

Für jeden Kunst- und Schulfreund, nicht nur allein für den künstlerisch und pädagogisch gebildeten Zeichenlehrer wird das Lesen dieses frischkräftig und gesund geschriebenen Büchleins ein Genufs sein, vornehmlich aber allen denen, die mit Sehnsucht darauf warten, endlich einmal neben dem prahlerischen Kunstgeschrei der sich als Reformer Aufblähenden einen Ton zu unterscheiden, der aus dem Munde eines Berufenen kommt. Als einen solchen erweist sich Micholitsch in Wort und Bild durch sein ganzes Buch hindurch. Wie er sich zu den Reformern stellt, beweisen seine hier folgenden beherzigenswerten Worte auf Seite 5:

„Über keinen Zweig des Zeichenunterrichts wird gegenwärtig mehr geschrieben als über das Modellzeichnen. Nicht nur die Zeichenlehrer selbst kommen mit den verschiedensten Ansichten über den Betrieb dieses Zeichnens, sondern auch Leute, die sich vom Zeichenunterrichte oft nur eine schwache Erinnerung aus ihrer Schulzeit bewahrt haben, glauben damit genügend ausgestattet zu sein, um in dieser Sache ein entscheidendes Wort mitreden zu können. Es ist unglaublich, was diese Herren, unter dem unwiderstehlichen Zwange, sich wichtig zu machen, alles zum Drucke befördern. Die unglaublichsten Methoden werden ausgetüftelt, denen man es sofort ansieht, dafs sie entweder einem Musterknaben auf den Leib geschrieben sind, oder dafs sie überhaupt ohne Gedanken auf ihre Durchführbarkeit am Schreibtische gemacht wurden. Andere wieder schwärmen nur für das Exotische und empfehlen mit fanatischem Eifer die allerneusten amerikanischen und englischen Methoden. Sieht man sich diese Methoden genauer an, was findet man? — Zumeist umgeschmiedetes, altes, europäisches Eisen."

Digitized by Google

Er tritt etwas eingehender den amerikanischen Drillübungen gegenüber, bei Gelegenheit einer Abhandlung über die Vorzüge von zeitweiligen Übungen im Zeichnen an der schwarzen Wandtafel.

„In neuester Zeit wird für ein Tafelzeichnen Propaganda gemacht, das auf die geistige Tätigkeit der Schüler wenig Wert legt, dafür aber die ausgesprochene Absicht bekundet, den Schülern gewisse Elementarformen, so ähnlich wie beim Schreibunterrichte, automatisch einzuwerkeln. Nach dem, was ich vorher über den Wert des Tafelzeichnens gesagt habe, brauche ich mich wohl mit einer Widerlegung dieser Ansicht nicht aufzuhalten, weil es auch noch aufserdem jedem Laien klar ist, dafs man sich irgend eine Form durch oftmaliges Zeichnen einpauken kann, ohne deshalb zeichnerisch auch nur einen Schritt weiter gekommen zu sein. Eine Eigentümlichkeit dieser automatischen Tafelzeichnerei ist es auch, dafs die Schüler immer das Gleiche mit beiden Händen zugleich machen sollen. Man macht für diese methodische Neuheit geltend, dafs die linke Hand bisher ganz ungerechtfertigter Weise vernachlässigt worden sei. Es sei eine falsche Angewöhnung, die der rechten Hand einen gewissen Vorzug bei allen Verrichtungen einräume. Wenn man kleine Kinder bei Beginn ihrer Schreib- und Zeichenübungen beobachte, so könne man deutlich sehen, dafs die linke Hand das Bestreben hat, die Bewegungen der rechten mitzumachen und so gewissermafsen gegen die erzwungene Untätigkeit protestiere. Diesem Wink der Natur müsse Folge geleistet werden und man müsse die linke Hand in gleicher Weise ausbilden wie die rechte, und daher auch mit beiden Händen das Gleiche zeichnen lassen. Das sind die Gründe der Anhänger dieses automatischen Doppelzeichnens. Genau besehen hat dieses beidhändige Zeichnen gar keinen Sinn, weil in Wirklichkeit bei allen Verrichtungen beide Hände fast nie das Gleiche machen; im Gegenteil, die Hände müssen sich bei den meisten Arbeiten gegenseitig unterstützen, also sich geradezu entgegenarbeiten. Wenn zur Rechtfertigung des beidhändigen Zeichnens auf die reflektorischen Bewegungen hingewiesen wird, welche die Kinder bei den Anfangsübungen häufig ausführen, so möchte ich aufmerksam machen, dafs die Kinder beim Schreiben und Zeichnen anfangs ebenso häufige reflektorische Bewegungen mit den Lippen oder mit der Zunge machen. Meines Wissens hat aber daraus noch niemand den Schlufs gezogen, dafs auch dies beim Unterrichte zu verwerten sei.“

Wie erwähnt, zeigt M.s Buch, dafs es, aus einem Gusse entstanden, dem eigenen Erfahren und Denken eines Mannes entstammt, der von einem hohen Standpunkte aus das Gebiet seiner künstlerischen und pädagogischen Tätigkeit überblickt. So äufsert er sich z. B. über den Grad der Durchführung der Schülerzeichnungen S. 17 sehr richtig:

„Es ist selbstverständlich, dafs man von den Schülern keine peinlichen Strichlagen nach Art des Kupferstechers verlangen wird. Aber man mufs auch sehr achtgeben, dafs sie nicht in ein affektiert flottes, lumpiges Arbeiten verfallen. Einige Schüler machen immer den Versuch, eine Manier nachzuahmen, die sie in den Zeitschriften oder in Kunstausstellungen gesehen haben, und die durch eine wirkliche oder nur scheinbar leichte, geniale Weise einen Eindruck auf sie gemacht hat. Für Schüler wäre es aber das sichere Verderben, wenn man sie einen solchen Weg wandeln liefse, denn diese zeichnen die Gegenstände nicht nur, um sie überhaupt darzustellen, sondern für sie bedeutet jede Darstellung zugleich ein Studium der Formen. Zu einem solchen

Digitized by Google

Studium gehört aber unbedingt eine subtile Darstellung der Objekte, weil eine genaue Durchführung der Zeichnung auch ein genaues Studium der dargestellten Formen bedingt."

Als selbständig denkender Künstler mufste M. auf die in den Citaten bruchstückweise angedeutete sehr gut abgerundete logische Gedankenfolge kommen, die er in einer leichtverständlichen, fast plaudernden aber dennoch sehr ernsten Weise entwickelt. Als neu erscheint dabei sein Verwenden von landschaftlichen und Architektur-Photographieen, gegen welches, wenn es genau in seinem Sinne geschieht, nichts einzuwenden ist. Die Abbildungen des Buchs sind vorzüglich.

Für diejenigen, die mein Lehrbuch nicht nur besitzen, sondern es auch mit Verständnis gelesen haben, werden seine Ausführungen eine grofse Menge von fruchtbaren Anregungen zum weiteren Ausbau geben; freilich nicht für solche, die zur eingangserwähnten Kategorie derer gehören, die im äufserlichen Herstellen, im Nachahmen der im Buche abgedruckten Vorbilder das Wesen einer Methode erblicken, weil sie deren inneren Ideengang nicht verstehen. Dieser ist, einige unwesentliche Abweichungen abgerechnet, in beiden Werken künstlerisch der gleiche, nur mit dem wesentlichen Unterschiede, dafs das meinige, durch die in Deutschland leider fast durchgängig vorgeschriebenen zwei Unterrichtsstunden gezwungen, nur diese streng im Auge behalten mufste, während Micholitsch mit wöchentlich vierstündigem Unterrichte auf die doppelte Lernzeit rechnet. Hat der deutsche Lehrer denselben Spielraum für seine Tätigkeit, so wird er bald beweisen, was er und seine Arbeit für die Schule und das Leben bedeutet.

Prof. Dr. C. Hildebrandt-Braunschweig spricht im PW. XI, 41—43 mit einer vollendeten Sachkenntnis *Über die Wertschätzung des Zeichenunterrichts und des Zeichenlehrerstandes.* Er erweist sich bekanntlich schon längst als einer der leider unendlich wenigen Gymnasialoberlehrer, die nur dann über den Zeichenunterricht urteilen, wenn sie ihn kennen. Hierin unterscheidet er sich auch u. a. von Herrn Direktor Knape, dessen hochmütige Herabwürdigung des Zeichenlehrerstandes und des von ihm vertretenen Unterrichts er in vollkommen objektiver Weise mit schlagenden Gründen als ein Produkt der Kenntnislosigkeit und Voreingenommenheit bloslegt. Mit kurzen, treffenden Worten schildert er den Aufschwung des Fachs aus dessen früherer Wirksamkeit zur jetzigen weitumfassenden, gibt er einen Überblick über die Vorbildung desjenigen, der diesen von der Jetztzeit dringend gestellten Anforderungen genügen mufs, und folgert daraus die Ansprüche an eine Höherstellung des Zeichenunterrichts und des Zeichenlehrerstandes im Organismus der Schule, insbesondere des Gymnasiums. Freilich werden auch seine, durch eine genaue Kenntnis des letzteren zu einer höheren Bedeutung erhobenen Worte von der riesengrofsen Zahl derer nicht vernommen werden, die sie nach dem Lesen der Überschrift in altbequemer Weise mit geringschätzigem Lächeln überschlagen, weil sie die Anstrengung scheuen, über einen Gegenstand nach-

Digitized by Google

zudenken und sich ein eigenes Urteil zu bilden, über welchen doch „bekanntlich“ seit Urzeiten alle Gymnasien und selbst die meisten Gelehrten und Gebildeten endgültig den Stab gebrochen haben. Aber die Morgenröte des Kunsterziehungstages hat auch in diese apathischen Kreise einige erleuchtende und erwärmende Strahlen entsendet und der überzeugenden Kraft der Worte einer ansehnlichen Zahl bedeutender wissenschaftlicher Gröfsen, die gleich Hildebrandt schon längere Zeit dafür wirkte, dafs der auf dem Gymnasium lethargisch lastende Nebel in Bewegung geriet, wird es, so hoffen wir zuversichtlich, bald gelingen, diesen zu zerstreuen. Die Sonne der Kunst mufs endlich einmal dem erzieherischen Wege des Gymnasiums ihr Licht und ihre Wärme spenden, wenn er zu dem von den kundigsten und daher berufensten Führern erkannten Ziele führen soll.

Als einer der befähigteren Vertreter der vermeintlichen Reform zeigt sich Joh. Ehlers in seiner von der Lehrervereinigung f. d. Pflege d. künstl. Bildung, Hamburg, herausgegebenen Schrift: *Das Schattieren im Zeichenunterricht die Darstellung der Gegenstände in ihrer körperlichen Erscheinung.* Schon die Fassung des Titels kennzeichnet aber leider die Richtung seines Bestrebens als dilettantenhaft, denn der Künstler „schattiert“ nie. Jeder, der diesen dem alten Kopierunterrichte angehörenden Ausdruck gebraucht, erscheint im Künstlerkreise des verständnislosen „Machens“ verdächtig, und der Inhalt zeigt auch in Wort und Bild, dafs er mit ausgesprochener Absicht jeder Beobachtung von Form und Raum aus dem Wege geht, jede Entwicklung des dahingehenden Vorstellungsvermögens für überflüssig erklärt. Von den eingangs geschilderten gedankenlosen Abguckern wird seine Schrift daher freudig willkommen geheifsen und befolgt werden. Mit der Naivetät eines Handlungslehrlings, der uns „alle Schattierungen in Rosa, Lila usw.“ vorlegt, gehören ihm alle die Farbentöne, welche beim Zeichnen mit einem entsprechenden Helligkeitsgrade als graue wiederzugeben sind, in das Bereich der nur durch die Form und das darauf fallende Licht entstehenden Schattentöne. An das Wesen der Schule, in welche sich doch, auch nach den Worten der Reformer, der Zeichenunterricht streng einzufügen hat, denkt er nicht. Er geht mit ausdrücklichen Worten, nach der echt modernen Ansicht, dafs ein Bild nichts weiter sei, als eine Zusammenstellung von Farbenflecken verschiedener Helligkeitsgrade, darauf aus, das Kind diese Farbenflecke herstellen zu lehren. Ob dadurch dem Zweck des Anschauungsunterrichts, dem Formensinn, ja dem Sinne für jede Naturbetrachtung und Beobachtung überhaupt gedient ist, kümmert ihn ebensowenig als die verschiedenen wohlbekannten Kinderfehler, mit denen jeder Erzieher fortdauernd zu kämpfen hat, die Sorglosigkeit, Faselei, Oberflächlichkeit, Unaufmerksamkeit, Unsauberkeit usw., welche letztere, namentlich durch den Gebrauch von Reifskohle, dem Kinde unmittelbar aufgedrängt wird. Er ist der Meinung, dafs sich das alles mit dessen zunehmendem Alter von selbst wieder verliere. Nun ist es aber wohl in keiner Schule Brauch, dafs man in irgend welchem anderen Fach nach

Digitized by Google

solchem Grundsatz handelt. Auch in anderer Beziehung geschieht das nicht, im vorwiegenden Wählen des zu behandelnden Lehrstoffs nach dem Interesse, welches das Kind dem jeweilig vorliegenden Gegenstand schon von aufserhalb der Schule her entgegenbringt. Ich hatte während meiner Sommerfrische das Vergnügen, neben einem Berliner Geistlichen zu wohnen und, nur durch eine Tür von ihm getrennt, fünf Wochen und täglich zwei Stunden lang, mit anzuhören, wie dieser und sein sonst sehr begabter 8jähriger Sohn sich gegenseitig mit der Ferienaufgabe, dem grofsen Einmaleins, abquälten. Von irgendwelchem Interesse für diesen Gegenstand habe ich nichts bemerkt. Ob die lang andauernden Fingerübungen im Klavierunterrichte dem Lernenden Interesse einflöfsen, ist ebensowenig bewiesen, wie von den Vokabeln und Regeln des Sprachunterrichts. Wohl wird der verständige Lehrer darauf achten, dafs er namentlich das Interesse des jugendlichen Schülers gelegentlich durch Beispiele usw. aus dessen engerer Umgebung erweckt und damit anschaulicher auf Geist und Gemüt des Kindes einwirkt, aber er darf darüber nicht die ernste Geistesarbeit vernachlässigen. Was aber soll man sagen, wenn ein Lehrer fortwährend die von ihm gewählten Themata für Aufgaben als dem Interesse des Kindes entsprechend anpreist, während die vorgeführten Lösungen derselben in keinem Punkte beweisen, dafs dieses Interesse dabei tätig gewesen ist? Die dem Schriftchen beigegebenen Nachbildungen von Schülerzeichnungen führen nur den Beweis, dafs die Schüler vom Anfang bis zum Ende ihre Modelle nach dem Wunsche des Lehrers nur als Zusammenstellungen von Ton- oder Farbenflecken betrachteten und sie ebenso wiedergaben, unbekümmert ob sie damit Flaschen, Töpfe und andere Gefäfse, Pflanzen oder Tiere darstellten. Diese Gleichgültigkeit wächst sogar auffallend in den Leistungen der Oberstufe, welche eher einen Rückschritt als einen Fortschritt nachweisen. Elster und Möve als Anfängerübungen zeigen auf Taf. I noch deutlich, dafs hier der angeborene und mitgebrachte Beobachtungs- und Formensinn des Kindes noch tätig war, die Elster blickt noch mit lebhaftem Auge. Aber schon auf Taf. V die Krähe mit dem Krummschnabel und dem flachgewalzten unmöglichen Flügel und Schwanz, ebenso wie die auf zwei rechten, aber sehr fragwürdig erscheinenden Füfsen stehende Ente zeigen, der wachsenden Beeinflussung des Lehrers gemäfs, dafs es diesem gelang, den Schüler vom Beobachten der Formen abzulenken und ihm dafür das Sehen und Herstellen von Farbenflecken unterzuschieben, deren Bedeutung vollkommen gleichgültig ist. So könnte z. B. der den Flügel der unteren Möve vertretende „Fleck“ ebenso, ja vielleicht noch besser, für das Bild eines Schinkens gelten, die Tulpen auf Taf. VIII für Papier- oder Zeuglumpen der zweifelhaftesten Form. Auch die danebenstehende, diesmal der interessanten Abwechselung wegen als Aufgabe für die Oberklasse auftretende Elster, deren Form sogar mehr die Vorstellung eines hohlen als die eines Vollkörpers erweckt, zeugt dafür, dafs das Kind jetzt jeder Formenauffassung entsagt hat, dafs sein Verstand ebenso wie sein Gefühl für

Digitized by Google

Naturbeobachtung und Naturgenufs nicht mehr empfänglich, das von den Reformern so stark in den Vordergrund geschobene Interesse nicht gefördert, sondern allmählich zu Grunde gegangen ist. Es ist ihm, wie die durchgängig uniform, nie individuell gezeichnet erscheinenden Bilder beweisen, vollkommen nebensächlich, ob es alte Flaschen und Töpfe oder ausgestopfte Tiere, Blumen usw. wiedergibt, lieblos und immer gleichgültiger sieht es, der Anleitung des Lehrers gemäfs, in jedem Dinge stets aufs neue, nur eine Zusammenstellung von — verschiedengefärbten Flecken.

Dafs man beim Kopieren und Naturzeichnen seine Arbeit öfters aus einer gewissen Entfernung mit dem Originale vergleichen mufs, wufsten, befolgten und lehrten die Künstler und die besseren Zeichenlehrer wohl aller Zeiten. Das ist nichts Neues. Wer aber meint, dafs man in dieser Weise mit im Zeichnen vollkommen unerfahrenen Kindern von 10 bis 12 Jahren ohne Bedenken Experimente gleicher Art als Ersatz für jeden anderen Zeichenunterricht vornehmen könne, der irrt sich; er zäumt das Pferd beim Schwanze auf. Verwirft er dabei absichtlich und ausdrücklich, wie der Verf., jedes Belehren über die Beurteilung von Mafsverhältnissen, so haben bei ihm alle Beobachtungen über „das Kind als Künstler“ ihre Spitze verloren, denn sie alle beweisen, dafs das Kind von seinem Augenmafs, der in ihm schlummernden Naturgabe, der Ausmefskraft Pestalozzis, nichts weifs und sie deshalb nicht zu regeln, nicht anzuwenden vermag. Dafs sie durchaus nicht gelegentlich und nebenbei zu wecken und genügend grofs zu ziehen ist, sehen wir an den zeichnerischen Verstöfsen der Künstler, auch der bedeutendsten aller Jahrhunderte, namentlich an den Werken derer, die vorwiegend „gefühlsmäfsig“ zeichnen. Ein möglichst fein ausgebildetes Augenmafs ist und bleibt das Fundament alles Verständnisses und Gefühls für die Formenwelt, auch für diejenige, mit der die Kunst wenig oder nichts, der gebildete Mensch aber fortwährend zu schaffen hat. Daher ist nicht nur im Namen der künstlerischen, sondern überhaupt in dem jeder allgemein menschenbildenden Erziehung, gegen die hier besprochenen Grundsätze der vorgeblichen Reformer auf das energischste zu protestieren.

Weitere Ausführungen über diesen Gegenstand möge man im vorigen XVI. Jhrg. des Jb. nachlesen. Man wird hoffentlich finden, dafs alle, auch die in den früheren Jahrgängen enthaltenen Besprechungen desselben eine strenge Objektivität bewahren. Die aus den Veröffentlichungen Kuhlmanns hervorgehende Gehässigkeit gegenüber dem Verein deutscher Zeichenlehrer, veranlafst es, wenn im Jb. nicht mehr über ihn gesprochen wird.

Wörtlich wiedergegeben lautet der Titel zu einem Schriftchen vom Sem.-Oberlehrer Pfennigwerth: *Beitrag zu dem „Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen“ von F. O. Thieme.* Um die Tendenz desselben wiederzugeben, möge hier das Vorwort des Verfassers wörtlich folgen:

Digitized by Google

„Der verstorbene Herausgeber des Lehrgangs, Prof. O. Thieme, wirkte mit seinem reichen Wissen und seiner unermüdlichen Arbeitskraft auf dem Gebiete der Methodik des Zeichenunterrichts bahnbrechend, indem er schon vor zwölf Jahren als einer der ersten erfolgreich den Anschluſs des Zeichnens an die Natur forderte und die Lebensformen dem Unterrichtsstoffe eingliederte. Inzwischen hat der Zeichenunterricht weitere, durchgreifende Umgestaltungen erfahren, und seine Bedeutung für das Endziel der Erziehung ist eine höhere geworden, indem von ihm besonders die künstlerische Durchbildung, ein früher vernachlässigtes Teilziel in der harmonischen Bildung, erwartet wird. Der vorliegende „Beitrag" soll dazu dienen, den „Lehrgang" im Sinne der Reformbewegung, die sich allmählich zu klären beginnt, auszubauen. Zu dem Zwecke möchte das bisher vorherrschende geometrisch-ornamentale Ornament noch weiter, als der „Lehrgang" fordert, zurückgedrängt werden. Die gebotenen Naturformen sollen nicht mit Hilfe von künstlichen Konstruktionen, sondern nach freier Beobachtung dargestellt werden. Nicht berechnend, sondern schauend und empfindend soll der Schüler vor der Natur verweilen. Die dabei entstehende manuelle Leistung kennzeichnet die Reife des vom Schüler erworbenen Beobachtungsvermögens und die Stärke seines Formengedächtnisses, also den Grad der Annäherung an zwei Ziele, die in ihrer Gesamtheit eine Erreichung der ästhetischen Bildung bedeuten."

Die historischen Behauptungen obiger Worte können in der gegenwärtigen Besprechung unbeachtet bleiben, da eine Richtigstellung derselben für das Fach nur nebensächlichen Wert haben würde. Auch die Frage, ob der Verf. den Lehrgang Thiemes wirklich verbessert oder ihn vielleicht nur in einer unwesentlichen anderen Form neu wiedergibt, hat für uns weniger Bedeutung. Viel mehr muſs uns das interessieren, was er erzielt und dabei erreicht, was er verspricht und was er hält, was er überhaupt, im allgemeinen, verbessert.

Es sind auf 12 Tafeln stark verkleinerte Nachbildungen von Schülerarbeiten aus der Übungsschule des Seminars Dresden-Friedrichstadt beigegeben, welche zur Anschauung bringen, was im Text verlangt wird. Die Teilung jeder Tafel in drei Reihen, A 9. und 10., B 11. und 12., C 13. und 14. Lebensjahr, ermöglicht eine gewisse Übersicht, die aber durch die den Lehrgang angehenden Bezeichnungen der einzelnen Tafeln in einer sinnverwirrenden Weise fast unmöglich gemacht wird. Die Reihenfolge derselben ist: Rechteck, Quadrat, Dreieck, Sechseck, Kreis, Fünfeck, Bogenverbindungen, Ellipse und Eiform, Spirale und Schnecke, alles dies als „Grundform" bezeichnet. Diese aus den Beispielsfiguren herauszufinden, gehört gar häufig zu den Unmöglichkeiten. Aus dem Text erfährt man zwar, daſs das Kind zu diesem Zweck nur die Eckpunkte nachzuzählen hat, aber sich um das Abschätzen der Entfernungen gar nicht zu bemühen braucht, doch läſst selbst diese Erklärung zu wünschen übrig. Nur ein Beispiel: Grundform Fünfeck zeigt sich nach diesem Schema nur in den beiden kleinen Pentagrammen und dem groſsen leichtfertig und geschmacklos gezeichneten Stern. Das Epheublatt würde zur Klasse des Fünfeckigen gehören, wäre nicht ein plump in der Form eines Bauernregenschirmgriffes dargestellter Blattstiel daran angebracht,

Digitized by Google

wodurch es, nach der Zählweise auf den anderen Tafeln anzunehmen, als sechseckig gelten müfste. Das rechteckige Strafsenbahnschild, der Beschlag zu einem Bauernschranke mit ausgesprochen drei Hauptpunkten ist aber ebensowenig fünfeckig wie der Fliederzweig und das siebenteilige Rofskastanienblatt. Die unter „Grundfigur Sechseck“ gegebenen Hausgiebel, Rechteck mit aufgesetztem Dreieck, sind ebenso widersinnig angebracht. Die „Grundform Bogenverbindungen“ ist ebenso weitherzig und oberflächlich aufgefafst. In der hier vom Verf. angewendeten Weise läfst sich die ganze organische Gestaltenwelt Pflanzen, Tiere und Menschen unter dieser Kategorie zusammenfassen. Dafür, dafs es mit dem Vertrauen auf das angeborene Empfindungsvermögen des Kindes eine heikle Sache ist, wenn man dessen Augenmafs bilden will, ohne es zu sogenannten „Berechnungen“ anzuleiten, gibt der Papierhut (Grundform Dreieck) den schlagendsten Beleg. Hier mufste der Schüler eigentlich vor und während der Herstellung des Hutes durch geschickte Fragen vom Lehrer zum Beobachten des Gesetzmäfsigen angeleitet werden, z. B. dafs der Hut doppelt so breit sein mufs als er hoch ist, dafs der Überschlag vollständig gleich breit werden mufs, wenn er richtig gefaltet wird. Mit dem unsicher tastend den Weg einer Linie suchenden „Empfinden“ ist hier nichts getan. Hat ein Knabe einmal durch scharfes Beobachten begriffen, was das Wesentliche seiner Aufgabe ist, so sucht er sie demgemäfs zu lösen. Und das erkennt man alsdann an jedem Striche, sie alle zeigen den Ernst der Arbeit, beweisen, dafs er schon über den Zielpunkt seiner Linie klar war, ihn bestimmte, bevor sein Stift den Weg darnach antrat. Scharfes Beobachten im Sehen und Zeichnen ist ohne ein sorgfältiges Beachten von Mafs und Zahl unmöglich. Der Verf. nennt es „berechnen“, wenn der Schüler dazu angeleitet wird, die Entfernungen verschiedener Punkte genau mittels des Augenmafses miteinander zu vergleichen. Er verwirft es und meint, nur mit Hilfe des „Empfindungsvermögens“ zum „scharfen Beobachten“ zu führen.

Wie weit er das fertig bringt, zeigt ferner die Leistung eines Schülers der Oberklasse I, der Buchenzweig auf Taf. VII, von dessen Blättern das oberste, dem Schlagschatten nach, sein Licht von links, das nächste linke aber von oben, das rechte dagegen, wie seine obere Spitze zeigt, von links unten, der Stilansatz (untere Blattspitze) desselben von links oben erhält. Unter diesem zeigt ein kleineres dieselben Erscheinungen, während das unterste zur Abwechselung von oben rechts, das etwas höherstehende aber in einer unmöglich bestimmbaren Weise seine Beleuchtung empfängt, denn sein Schlagschatten dehnt sich nach rechts, links und unten in einer bedeutenden Breite aus. Die oft gehörte törichte Ausrede, dafs das aber auf dem Modell wirklich so gewesen sei, nötigt dem künstlerischen Kenner ein mitleidiges Lächeln ab, offenbart aber deutlich den Grund, weshalb diese Art von Reformern so entschiedenen Abscheu vor „Konstruktionen“ haben mufs. Ein so eminenter Mangel aller Naturbeobachtung, vorgeführt von jemandem, der hierdurch beweisen will, dafs er „die

Digitized by Google

künstlerische Durchbildung, ein früher vernachlässigtes Teilziel in der harmonischen Bildung" im Sinne der Reformbewegung fördere, dürfte doch so manchen, der die letztere nur nach ihren schön klingenden Schlagworten und Versprechungen kennt, stutzig machen. S. 27 sagt der Verf., dafs auf solchem Wege dem heranwachsenden Geschlechte das Verständnis für das Schöne in Natur und Kunst angebahnt werde. „In der künstlerischen Genufsfähigkeit, in der Empfänglichkeit für das Schöne soll sich der Jugend ein Quell der reinsten Freude erschliefsen." Er scheint aber diesen Erfolg erst nach dem Verlassen der Schule zu erwarten, denn es fällt sehr schwer, aus dem hier Dargestellten etwas herauszufinden, durch das ein Kind auf die Grazie der Naturform, z. B. in den sehr unästhetisch, ohne Beachtung der Achse dargestellten Schneckenhäusern, in den halbwelken Blumen und Blättern der Winde, des Krokus, der Tulpe usw., Taf. IX—XI aufmerksam geworden wäre, ebensowenig dafs die Auswahl der Modelle darnach geregelt worden sei. Im Gegenteil scheint hier eine besondere Vorliebe für Ruiniertes, sogar für Häfsliches zu walten, denn selbst wenn wir dem allgemeinen Urteil über die Häfslichkeit der Krähe nicht beistimmen, müssen wir doch betonen, dafs es aufser dieser, dem Kasuar, dem Marabu und dem die Mifshandlung des Ausstopfers und der Schüler widerlich zur Schau tragenden Aasgeier auf Taf. XII, der, nach der Unterschrift zu schliefsen, sich am Seminar trotz kahlem Hals und Kopf als „Lämmergeier" eingeführt zu haben scheint, doch wohl eine Unzahl schönerer Vögel gibt, welche hier mehr am Platze gewesen wären.

Auch im „Gedächtniszeichnen" und im „Illustrieren von Geschichten" gelingt es dem Verf. nicht, Lorbeeren zu verdienen, denn der Zeichner des Christbaums hat ebensowenig beobachtet, dafs dieser bei so auffallender Asymmetrie seiner eingeleimten, nicht gewachsenen Äste auf alle Fälle umstürzen mufs, als dafs die Höhen- und Breitenmafse des Tisches in der Ferne nicht gröfser, sondern kleiner erscheinen als in der Nähe. Solche unbedachte Bilder fabriziert jedes halbwegs intelligente Kind ohne jeden Zeichenunterricht. Auch die vier „Illustrationen zur durstigen Krähe" mögen zwar empfindsame Seelen zu Ausrufen der Bewunderung hinreifsen, dem ruhig und vorurteilslos Prüfenden erzählen sie nur: 1. Bild. Zwei unbestimmbare Vögel von wiegemesserartiger Gestalt safsen rechts neben einem etwa mit einer dunklen Flüssigkeit halbgefüllten Gefäfs. 2. Bild. Der eine flog fort, der andere drehte, nachdem er einige Schritte rückwärts gegangen war, das Auge nach oben und sperrte den Schnabel auf, denn er sah plötzlich das Gefäfs von schwarzen Punkten umgeben und bis zu dreiviertel der Höhe angefüllt, die vorher nicht vorhanden waren. Dabei ist die dunkle Flüssigkeit bis auf einen geringen Rest zurückgegangen. 3. Bild. Sie ist plötzlich wieder gestiegen. Die Punkte sind verschwunden. Der Vogel, dessen Füfse immer weiter nach der Brust vorgerückt sind, steht ebenfalls weiter vorn und scheint mit offenem Schnabel das Rätsel des Gefäfses lösen zu wollen. 4. Bild. Die

Digitized by Google

dunkle Flüssigkeit ist um ein geringes gestiegen, das Gefäfs aber bis an den Rand von Punkten gefüllt, so dafs der Vogel nicht zu der Flüssigkeit gelangen kann. Er hebt den Kopf mit aufgesperrtem Schnabel. Sollte der Vogel, was bei der Kleinheit der Wiedergabe nicht zu erkennen ist, im Original zu Bild 3 einen solchen Punkt, den man beliebig für ein Steinchen, ein Insekt oder dergl. ansehen kann, im Schnabel haben, so ändert dies wenig an der Sache. Man könnte dann das plötzliche Verschwinden der anderen Punkte nur damit erklären, dafs der Vogel eben den letzten verschlucken will. Er sieht nie von oben in das Gefäfs, um zu dessen Inhalt zu gelangen oder um diesen durch einen Stein zum Steigen zu bringen. Darin läge aber die Aufgabe, die das Kind als Künstler möglichst drastisch zu bewältigen hätte. Nur ein künstlerisch und vorurteilslos Beobachtender sieht freilich in den vier genannten Bildern die obenbesprochene falsche Behandlung, die vollständig sinnlose Lösung; dem oberflächlich beurteilenden Laien imponiert es schon, dafs überhaupt ein Vogel vor einem Gefäfs steht, dafs einmal noch ein zweiter dargestellt ist, der im zweiten Bilde wegfliegt. Auch die Steinchen sind da. Was damit ausgedrückt wird, kümmert ihn nicht. Es genügt ihm, wenn ihn die primitive Ungeschicklichkeit belustigt, welche er deshalb stets gern sieht, weswegen er auch nicht auf die geeigneten Mittel sinnt, mit denen man ihr abhelfen könnte. Man hört hier oft die gedankenlose, eines Lehrers unwürdige Einwendung: „Aber man kann doch von einem Kinde nichts Besseres verlangen.“ Als Antwort sei hier gesagt: Nun so stelle man diesem keine Aufgaben, deren Lösung selbst vom Befähigtsten nur in einer so gänzlich verfehlten Weise gelöst werden kann wie hier. Findet man pädagogisch gerechtfertigte Mittel, wie sie z. B. ein tüchtiger Lehrer im Sprachunterricht bei der Belehrung über das Wesen der Erzählung anwendet, so versuche man sie, aber ebensowenig wie dieser führe man dergleichen Mifserfolge eines ungenügenden Unterrichts als Belege dafür vor, „dafs die Kinder in ihrer Art „„wirklich kleine Künstler““ sind“.

Es wäre von Herzen zu beklagen, wenn solche Ansichten, wie die hier besprochenen, sich weiter verbreiteten als nur in die Reihen der „Reformer“, deren eigene, so weit sie deren haben, den von Pfennigwerth entwickelten analoge sind. Wirklich künstlerisch gebildete und mit pädagogischen Erfahrungen und Kenntnissen ausgerüstete Zeichenlehrer werden sich nicht dadurch irren lassen. Eine verderbliche, in ihren Folgen nicht abzusehende Wirkung würde aber für diese, die eigentlichen Anbahner und Vertreter eines künstlerischen Unterrichts, daraus hervorgehen, wenn es den agitatorischen Bemühungen der vermeintlichen Reformer gelingen würde, in ähnlicher Weise wie in Preufsen auch anderswo staatliche Unterstützung für ihre Pläne zu finden, bevor sich dieselben dem Auge wirklich fachmännischer Beurteiler als künstlerisch und erzieherisch haltbar bewiesen haben. Nach allem bisher von ihnen zu tage Geförderten ist ihnen dies unmöglich, so lange sie die massenhaften Zeichenfehler ihrer

Digitized by Google

Schüler sogar als Vorzüge ihrer Lehrweise preisen. Die Ausreden, dafs man die Schüler durch den Unterricht nicht „beeinflussen", dafs man nicht „konstruieren", nicht „berechnen" dürfe, dafs man dem Kinde wegen des „Interesses" Aufgaben stellen müsse, die es nicht zu bewältigen vermag — alle diese, dem Laien zwar anfangs unverständlichen und daher imponierenden Worte, werden gar bald von pädagogischer Seite etwas näher geprüft und von dieser wie von künstlerischer als grasse Fehlgriffe erkannt werden. Bis dahin dürfte aber eine lange Zeit vergehen, welche dem Zeichenunterrichte doppelt verderblich werden müfste; einesteils, indem er überhaupt auf eine tiefere Stufe zurücksinken würde, anderenteils weil, wie vorauszusehen ist, der schon bekannte Fanatismus der etwa ans Ruder Gekommenen keinen künstlerisch Höherstehenden zum Worte kommen lassen würde. Ketzerverfolgungen können auch in unserem Fache ihre Parallelen haben.

Die Neugestaltung des Zeichenunterrichts. Positive Vorschläge von Karl Walter-Ulm. Der Verf. erstrebt in seinen Ausführungen eine Ausgleichung, mindestens eine Milderung der jetzt besonders heftig umstrittenen Gegensätze, und beweist dabei vielfach ein selbständiges Denken. Aber so „positiv", so bestimmt, wie er meint, stellen sich seine Vorschläge leider nicht heraus, besonders da, wo er zum Abschlufs seiner Voraussetzungen kommt. Er tritt in diesen u. a. in einem besonderen Abschnitt für die Zweckmäfsigkeit bestimmter „Drillübungen" ein, denen er mit lobenswerter Offenheit diesen Namen gibt, er tut dasselbe in Hinsicht auf Skizzier- und Gedächtnisübungen, äufsert sich aber im Abschlufs, S. 42, über den vorgeschlagenen Lehrgang:

> „Als weniger wesentlich können da, wo man glaubt, dafs die Verhältnisse dazu zwingen, die Skizzierübungen ganz weggelassen und die Drillübungen sehr beschränkt werden. Auch die Stellung, welche hier dem Gedächtniszeichnen eingeräumt wurde, entspricht nicht ganz dem Wesen dieses Gebiets."

Es ist am gegenwärtigen Orte nicht möglich, auf die Einzelheiten der „Vorschläge" näher einzugehen, da deren Für und Wider in den meisten Fällen schon oft wiederholt im Jb. erörtert worden ist. Nur über die Bedeutung des Wortes „Gedächtniszeichnen", welche hier und von den Anhängern der Reform recht einseitig aufgefafst wird, sei folgendes bemerkt:

Jeder echte Lehrer hat doch wohl die Absicht, seine Lehren dem Schüler nicht nur so beizubringen, dafs er sie unmittelbar und allein für die Lösung einer eben vorliegenden Aufgabe verwerten kann, nicht nur so, dafs das Gelernte nur mechanisch für kurze Zeit behalten wird, um es bald darauf gleichmütig wieder fallen zu lassen. Selbst da, wo ein Auswendiglernen nicht zu umgehen ist, mufs diesem ein überwiegendes Inwendiglernen erst den rechten Wert verleihen. Es gehört zu den schönsten Errungenschaften unserer Pädagogik, dafs sie das Gedächtnis nicht mehr als eine spezielle Kraft auffafst, welche durch besondere

Digitized by Google

Übungen im Behalten auch des Unverstandenen gesteigert werden könnte. Die sogenannten Reformer stellen sich durch ihr entschiedenes Ablehnen jeder Belehrung über Mafs-, Form- und Raumvorstellung auch hierin auf einen längst überwundenen Standpunkt, denn nur das bedingt die Kraft des Gedächtnisses, der Wiederholung, was wir in den verschiedensten Situationen beobachtet und nach allen Seiten hin als ein und dasselbe erkannt haben. So lange den Vertretern der neueren Richtung das pädagogische Verständnis für das zeichnerische fehlt, so lange sie nicht wissen, was unter dem Worte „bewufstes Sehen" zu verstehen ist und deshalb von aller Belehrung über die Elemente des Sichtbaren und über deren harmonisches Zusammenwirken absehen müssen, so lange werden auch ihre sogenannten Gedächtnisübungen, als ein abgesonderter Teil des Unterrichts aufgefafst, für die Schule sehr wenig, für das Leben aber gar keinen dauernden Nutzen haben. Wer dagegen seinen ganzen Unterricht so zu erteilen weifs, dafs er in folgerichtiger Steigerung die Wiederholung der elementaren Grundlehren in immer neuer, vielseitiger und zusammengesetzter Form beobachten lehrt, der stärkt von Stufe zu Stufe das Gedächtnis, denn jede dieser Stufen festigt den Gehalt aller früheren. Wer aber, wie die „Reformer", die Notwendigkeit eines jeden Lehrganges, und wäre es auch der logisch richtigste, ableugnet und an dessen Stelle ein planloses, nur dem momentanen Einfall des Lehrers entspringendes Durcheinander einzelner unzusammenhängender Übungen befürwortet, der ist infolgedessen selbstverständlich gezwungen, spezielle Gedächtnisübungen in Form der obengenannten alten Manier anzustellen, so bald ihm die Anforderung gestellt wird, nachzuweisen, dafs seine Schüler noch etwas weiteres gelernt haben, als ein verständnisloses Abgucken des vor ihren Augen Stehenden. Der tüchtige Lehrer ist stolz darauf, durch jede neue Arbeit nachzuweisen, dafs seine Schüler nicht nur das bei Gelegenheit der sämtlichen früheren Gelernte im Gedächtnis behalten, sondern auch folgerichtig neues dazu gelernt haben.

Das Gegenteil hierzu findet bei der Methode statt, die durch Verordnung in Preufsen ohne ausreichende Prüfung auf ihren pädagogischen oder künstlerischen Wert, als mustergültig vorgeschrieben wird. Da sie sich in allem Wesentlichen mit den Ausführungen des Verf. deckt, mögen diese hier wörtlich folgen:

> S. 45: „Die eigentliche Behandlung geschehe in der Weise, dafs der Lehrer als Aufgabe die wiederholte Darstellung eines Gegenstandes, z. B. eines Hammers, verlange. Nachdem die Kinder an einigen Beispielen ihre Geschicklichkeit erprobt haben, schliefst sich eine kurze Besprechung an, in welcher der Lehrer die Hauptmerkmale eines Hammers feststellt. Ist der betreffende Gegenstand zur Stelle, so geschehe diese Besprechung an der Hand unmittelbarer Anschauung. Nun wird der Lehrer einen Hammer an der Wandtafel vorzeichnen unter Hinweis auf das Verhältnis der einzelnen Teile zueinander, auf die dem Gegenstand zu Grunde liegenden Hauptformen und auf etwaige Hilfslinien. An dies schliefst sich die Übung der Kinder an. Der

Digitized by Google

Lehrer kann hierbei nach Ermessen korrigieren, womöglich mit arbigem Stift."

Und welche Folgen wird dieses Verfahren haben?

Selbst wenn der betreffende „wirkliche Gegenstand" der Hammer „zur Stelle" ist, wird er, seiner geringen Gröfse und der Entfernung wegen, von den Kindern weder genau beobachtet noch wiedergegeben werden. Das vom Lehrer an der Schultafel vorgezeichnete Bild, meist etwas überhastet hergestellt, vertritt das Naturobjekt und wird jetzt als grofses Vorlageblatt oder Wandtafel behandelt, es wird kopiert. Da es aber bekanntlich sehr verschieden proportionierte Hämmer gibt -- und das gilt bezüglich aller hier neuzeitlich eingeführten Modelle von wirklichen Gegenständen — da weiter die „Kräfte" der Schüler für das Schätzen der Mafsverhältnisse usw. sich nicht von selbst regeln und entwickeln, so drückt der Lehrer und jeder sonstige Beurteiler der Kinderzeichnung ein Auge zu. Es kommt ja wenig darauf an, ob z. B. der Stiel etwas mehr gerade oder krumm den Hammerkopf durchbohrt, ob sein oben etwa wieder sichtbar werdender Teil am genauen Orte steht usw. Man sieht doch, dafs das überhaupt einen Hammer vorstellen soll. Aber von dem, was alle solche Übungen dem Kinde als gemeinsam geben sollen, von einem immer sicherer werdenden Beherrschen des Elementaren, dem genauen Unterscheiden einer Geraden von einer Krummen, dem sicheren Beurteilen gleich oder verschieden grofser Mafse usw., kurz von alledem, was dem gebildeten Menschen als das wertvollste von der ersten Übung an immer geläufiger werden mufs, ist dem Schüler nichts beigebracht worden, so dafs er es im Gedächtnis behalten konnte. Von allen den unzähligen Mitteln und Wegen, welche sich diejenigen, die irgendwelches Interesse dafür hatten, Formen scharf zu beobachten, also namentlich die Künstler aller Zeiten aufgefunden und ersonnen haben, um mit vollkommen freiem Auge, also ohne jede Anwendung sogenannter Eselsbrücken, ein möglichst sicheres Beurteilen aller wertvollen Punkte des Gesehenen zu ermöglichen, ist nie die Rede gewesen, noch weniger von einer Anregung dazu, diese Mittel in gradweiser Steigerung jederzeit selbständig zu finden und sie bei jeder neuen Gelegenheit immer fester seinem Gedächtnis einzuverleiben. Er hat gelernt, wie man, auch ohne jede bestimmte Raum- oder Formenvorstellung zu haben, einen Hammer usw. sehr oberflächlich kopieren kann, bedarf aber bei jedem neuen Gegenstande einer neuen Vorzeichnung. Das durch die Natur vorgeführte Individuelle hat keinen Reiz für ihn. Kommt er später zur Bewältigung noch komplizierterer Formen, so steht er diesen völlig ratlos gegenüber, denn hier bestraft sich die Nichtachtung der Elementarform immer augenfälliger, denn hier ists mit dem mechanischen Auswendiglernen vorbei. Der eingedrillte Kreis gelingt ihm in der vorgeschriebenen Gröfse ebensowenig wie die Ellipse, Spirale usw. und von allen den anderen Gedächtnisübungen kommt ihm hier keine einzige zu gute. Kein Inwendiglernen hat sie in seinem Geiste vereint, nie trat es ihm nahe, in ihnen etwas weiteres Gemeinsames zu

Digitized by Google

finden als vielleicht den weibischen Satz: Man braucht sich ein Ding beim Zeichnen gar nicht näher anzuschauen, denn sein Bild wird allemal für gut gelten, wenn man's auch in allen seinen Teilen etwas anders macht.

Als Hauptsatz seiner Vorschläge gilt dem Verf. der folgende von ihm mit fetter Sperrschrift hervorgehobene:

„Aber noch wichtiger ist, dafs die mafsgebenden Behörden ihre Stellung zum Zeichenunterricht klar und unumwunden dahin zum Ausdruck bringen, dafs sie in Zukunft bei der Beurteilung der Leistungen nicht blofs die Reinzeichnungen, sondern in erster Linie die in den Übungsheften zum Ausdruck gelangende grundlegende Arbeit und das in der methodischen Anlage des Ganzen sich ausweisende pädagogische Geschick des Lehrers berücksichtigen."

Der Erfüllung dieses Wunsches steht freilich das Hindernis entgegen, dafs der Gebrauch, nach welchem die Schüler ihre Zeichnungen erst in Übungsheften ausführen und vom Lehrer eigenhändig korrigieren lassen — Verf. will, dafs das letztere sich deutlich erkennbar mache — und dann nochmals in Form einer Reinzeichnung zur Darstellung bringen, durchaus nicht so allgemein ist als hier vorausgesetzt wird. Schon das steht einem allgemeinen Anerkennen dieses Brauchs entgegen, dafs bekanntlich solche Übertragungen meist an Interesse und daher an der ursprünglichen Frische der Darstellung verlieren. Anstatt des obigen Satzes wäre ein anderer für Kunst und Erziehung viel bedeutender gewesen, der die naheliegende Forderung ausspricht, dafs zu Zeicheninspektoren nur solche Männer ernannt werden dürfen, die durch Wort und Tat beweisen, dafs sie mit einer höheren künstlerischen Vorbildung die zur Oberleitung einer Schule nötigen allgemeinen pädagogischen Kenntnisse vereint besitzen, um dadurch befähigt zu sein, zu beurteilen, ob die Leistungen der Lehrer und ihrer Schüler künstlerisches Verständnis zeigen und durch welche pädagogische Mafsnahmen etwaigen Übelständen entgegen gearbeitet werden kann.

Weder ein als tüchtig anerkannter Schulmann, der nebenbei „ganz hübsche Zeichnungen" dilettantisch fertigt, noch ein Künstler, der sich nie darum kümmerte, wie man die in jeder Schule überwiegend vorhandenen sogenannten Talentlosen, die Geringbegabten, zum zeichnerischen Raum- und Formenverständnis und dadurch zu genügenden Leistungen bringen kann, beide sind untauglich zum Amte eines Zeicheninspektors. An drastischen Beispielen, welche die Nichtbeachtung der obigen gerechtfertigten Forderung seitens mancher Behörden illustrieren, ist leider kein Mangel.

W. Böhling, *Begründung und Lehrgang der Hamburger Methode des Zeichenunterrichts.* Zum Verständnis des Titels sei hier erwähnt, dafs sich in Hamburg seit dem Auftreten der „Reformer" zwei Parteien gegenüberstehen. Die Gegner der genannten halten an Stuhlmanns

Digitized by Google

Methode insoweit fest, als sie dies unter gewissen Bedingungen, welche die Neuzeit stellt, ermöglichen können. Dadurch entstand die gegenwärtige Schrift als eine „Neubearbeitung von Dr. Stuhlmanns Begründung der Methode“ mit einer Befürwortung von dessen Hand.

Böhling tritt mit einer grofsen Geschicklichkeit und mit wohl durchdachter psychologischer Begründung den hier wesentlich in Betracht kommenden Ansichten und Behauptungen gegenüber, welche seine Gegner bekanntlich mit besonderer Keckheit als die einzig richtigen aufstellen. Er tut dies nicht bruchstücksweise, sondern in einer logisch zusammenhängenden Fassung, indem er dabei den folgenden Weg führt:

„Zweck, Stellung und Ziel des Zeichenunterrichts. Der Weg zum Ziele. A. Zeichnen nach gegebenen Gebilden a) Farbe, b) Helligkeit, c) Umrifs. B. Zeichnen selbsterfundener Gebilde a) Erfinden allgemeiner Zierformen in der Knaben- wie in der Mädchenschule. Das Laubblatt. b) Erfinden von Mustern in der Mädchenschule.

Lehrgang. Schlufsbemerkungen.“

So beachtenswert auch der gröfste Teil seiner psychologisch-pädagogischen Erörterungen ist, seine künstlerischen zeigen leider an manchen Orten die gleichen Lücken wie die der „Reformer“. Dies erweisen u. a. seine Worte gegen das auch von ihnen als „Konstruieren“ bezeichnete und aus Unkenntnis gering geschätzte Belehren der Schüler über die folgerichtige Beobachtung des Gesetzmäfsigen in der Verkürzung und der Beleuchtung; dies erweisen dementsprechend auch die dem Buche als Anhang beigefügten Abbildungen von Schülerzeichnungen. In diesen treten in auffallendster Art die jedem Künstler bekannten Zeichen wichtiger Verständnisfehler hervor, die von altersher beweisen, dafs weder Schüler noch Lehrer eine Ahnung von ihnen, also ebenso wenig von ihrer Bedeutung hatten. Es würde zu weit führen, wollte man ohne die Hilfe von Abbildungen versuchen, nur mit Worten allein dies in allen hier vorkommenden Fällen zu beweisen; deshalb sei hier nur einiges erwähnt. Auf Taf. 14 soll, wie dies der obere Teil der gröfseren Kanne andeutet, diese als drehrunder Körper erscheinen, folglich der Umrifs der Basis als verkürzte Kreisform, als Ellipse. Der auf der Zeichnung allein sichtbare Teil dieses Umrisses weicht aber auf der Schattenseite von dieser Form sehr bedeutend ab. Die an beiden Kannen in Verkürzung gezeichneten Parallelkreise ergeben, dafs beide unter verschiedener Höhe des Horizonts aufgenommen wurden. Die Schlagschatten sind vollkommen falsch wiedergegeben und können weder von einer Beleuchtung durch parallele, noch durch eine solche mit konvergierenden oder divergierenden Strahlen so erzeugt werden, denn sie beginnen bei beiden Kannen da, wo deren Körper vorn links vom hellsten Licht beleuchtet sind und breiten sich dennoch nach vorn rechts aus, anstatt nach hinterwärts. Dafs an der gröfseren Kanne mitten im Schatten sich ein greller langer Lichtspiegel zeigt, von welchen diejenigen Stellen der kleineren, die unter dem

Digitized by Google

gleichen Winkel zu dieser Lichtquelle liegen, keine Spur zeigen, ist jedem auffällig, der die Beleuchtungsgesetze kennt. In ähnlicher Konfusion zeigen sich die beiden Flaschen auf Taf. 15. Hier wirft die liegende ihren Schlagschatten nach derselben Seite hin, von welcher ihr „Korb“ das Licht empfängt, nämlich nach links vorn, während die stehende den ihrigen nach rechts vorn erzeugt, was, den verschiedenen Fensterspiegeln nach, unmöglich ist. Der Stengel der Sonnenrose Taf. 5 erscheint, dem Organismus dieser Pflanze völlig entgegen, wie ein manieriert gezeichneter um seine Achse gewundener knorriger Baumstamm; dem entspricht der Stiel eines Blattes, dessen falsch gezeichnete Überschneidungen weder die Zusammengehörigkeit der Mittelrippe noch die des Blattrandes verfolgen. Dafs das auf Taf. 17 dargestellte Messer in dieser Lage nicht hinter der absonderlich gewachsenen Frucht verschwinden könnte, sondern diese durchbohren müfste, erkennt das Auge eines im Beobachten Geschulten ebenso leicht, wie die vorher genannten Zeichenfehler; freilich aber nur dann, wenn es geübt ist, die Ursachen zu unterscheiden, wegen deren ihm ein Ding gerade so und nicht anders erscheinen mufs. Dafs ein solches Beobachten der Erscheinungsgesetze ohne jede logische Verwendung von gedachten Linien möglich sei, wird wohl kaum jemand behaupten, ebenso wenig, dafs ein Kind sich alle die dabei notwendigen Arten solcher unsichtbaren Linien eher vorstellen könnte, als es diese durch eine sorgfältige Beobachtung beim Zeichnen kennen und brauchen gelernt hat. Das tausend- und abertausendfache Vorkommen von Zeichenfehlern, welche alle auf ein und denselben Grund zurückzuführen sind, sollte doch endlich alle Denkfähigen immer mehr darauf aufmerksam machen, dafs dem nur durch Das abgeholfen werden kann, was sie als „geometrisch“, als „Konstruktion“ bezeichnen und verwerfen zu müssen glauben, obgleich es durch alle Stufen des Zeichnens bis zur höchsten, welche nur der gottbegnadete Künstler betritt, die wesentlichste Bedeutung hat.

Rektor Dr. Fink und Oberreallehrer Auer: *84 Übungsblätter für das geometrische Zeichnen.* 2. Ausgabe mit Begleitwort. Eine geschickt ausgewählte Sammlung von Zeichnungen, welche in ihrem Hauptteile zur sichtbaren Verdeutlichung geometrischer Sätze dient und dabei gelegentlich Beispiele zur praktischen Verwertung derselben für Ornamentik und Technik gibt. Dies geschieht schon von den ersten Übungen an, wodurch dem solche Motive suchenden Lehrer Gelegenheit geboten wird, nicht nur den Bedürfnissen des Durchschnittsschülers, sondern auch denen des begabteren und lerneifrigeren gerecht zu werden. Die Ausführung der einzelnen Tafeln erweist sich als zweckentsprechend und stellt keine zu hohen Anforderungen an das Auge des Schülers, da alle Linien sich kräftig und deutlich zeigen, ohne dadurch an Schönheit des Vortrags Schaden zu erleiden. Ein Vorzug, der so manchem Derartigen abgeht.

Von H. Weifshaupts *Das Ganze des Linearzeichnens,* neubearbeitet von Dr. M. Richter, ist die 4. Auflage erschienen und gelangt dieselbe

Digitized by Google

durch den vorliegenden 4. Band und den dazu gehörigen Atlas mit erläuternden guten Abbildungen zum Abschlufs. Wir haben in den früheren Jahrgängen des Jb. die vorhergegangenen drei Abteilungen des Werkes mit dem Beifall besprochen, den sie verdienen. Die gegenwärtige vierte reiht sich ihnen in Text und Bild ebenbürtig an.

Prof. Dr. R. Sallentins *Methodischer Lehrgang der Linearperspektive für höhere Lehranstalten* unterscheidet sich nach keiner Seite hin von den massenhaft erscheinenden Schriftchen über dasselbe Thema. Ganz in der altbekannten Art der meisten von diesen hält sich Text und Bild fern von allem pulsierenden Leben, wodurch von jeher an den Malerakademieen der Unterricht in der Perspektive den Schülern ein Grausen verursachte. Zu einer Empfehlung des Werkchens ist kein Grund vorhanden.

W. v. Kügelgen, *Drei Vorlesungen über Kunst.* Mit Vorwort von Const. v. Kügelgen. An Stelle einer Besprechung möge hier dieses Vorwort selbst folgen, da es in kurzen Worten eine treffende Charakteristik des Inhalts gibt:

„In seiner schönen Vorrede zur Originalausgabe der „Jugenderinnerungen eines alten Mannes" hat Ph. v. Nathusius die „Drei Vorlesungen über Kunst" ein sinniges Büchlein genannt. Damit aber hat er diesen Essays eines edlen Idealisten und echten Humoristen, den zum Teil recht sinnlichen Erzeugnissen des modernen Realismus entgegen, bleibenden Wert zugesprochen. Es ist denn auch in der Tat ein wahres Vergnügen, in der Begleitung des so liebenswürdigen „alten Mannes" diese drei Ausflüge in das Reich des Schönen zu machen. Wir bewundern an den gotischen Domen das Flüssigwerden der gewaltigen Steinmassen, wir lauschen, die Verklärung des Meisters empfindend, den herrlichen Klängen des Mozartschen Requiems, wir sind, den geheimnisvollen Zusammenhang ahnend, versunken in den Anblick der unsterblichen Schöpfungen Michelangelos und Raphaels, um uns dann schliefslich an dem Duft und dem Farbenspiel der Rose zu erfreuen und an dem köstlichen Humor unseres Führers zu ergötzen. Wahrlich die Zeit wird uns nicht lang! Hat Kant die Philosophie als die Lehre vom höchsten Gut gedeutet: hier wird die Kunst als die Verleiblichung des Guten in der Form des Schönen gefeiert. Dem Verf. der „Jugenderinnerungen" ist, ähnlich wie Schleiermacher, die höchste Kunst die Religion; „an den Stufen der Altäre gelangt die Kunst zu ihrem eigentlichen Zweck". Dieser ein wenig einseitig religiöse Standort läfst die griechische „Apotheose des Fleisches" als „eine Sünde der Kunst" erscheinen, während er hingegen das schöne Heiligtum aufserchristlicher Offenbarung dem Auge des Lesers verbirgt. Und doch besitzt auch die Antike, wie in ihrem Herakles einen Heiland, so in ihrer Niobe eine Mater dolorosa, wie denn auch Nägelsbach von einer homerischen Theologie geredet und Arnold Böcklin in seinen heiligen Hainen Stätten erhebender Andacht verbildlicht hat. — Von dieser Schranke des Kunstverständnisses abgesehen, bietet uns jedoch der „alte Mann" so viel Geistvolles und Schönes, dafs wir ihn, auch dem verwöhnten Publikum von heute, als belehrenden und unterhaltenden Cicerone mit gutem Gewissen empfehlen können."

Digitized by Google

Käthe Kautzsch, *Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern.* Mit einem Beiheft, enthaltend 21 Nachbildungen von Künstler-Steinzeichnungen. Diese letzteren zeigen eine Auswahl aus den bei B. G. Teubner und R. Voigtländer erschienenen bekannten Sammlungen in starker Verkleinerung. Die Verfasserin beweist in jedem Wort, dafs sie ihrer Aufgabe in einem hohen Grade gewachsen ist. Vollkommen fern von jenem süfslichen Tone, dem man bei Frauen, welche über Kunstwerke sprechen, so häufig begegnet, weifs sie den wahren inneren Kern bei allen den hier in Frage stehenden Bildern mit sicherem Blick zu finden und in einer Weise zum Bewufstsein des Beschauenden zu bringen, dafs selbst sehr nüchtern angelegten Naturen ein Strahl der Sonne der Kunst leuchtend und wärmend zugleich in die Seele dringen mufs. Fern von jeder Pedanterie leitet sie zum aufmerksamsten Betrachten und Beobachten auch des scheinbar Unbedeutenden an und weifs es mit logischer Sicherheit allen den mehr ins Auge fallenden Teilen des Bildes beizugesellen, welche in ihrer Gesamtwirkung den Eindruck dessen hervorbringen, was der Künstler in seiner Sprache spricht.

Wer in gegenwärtiger Zeit, in welcher man durch eine übermächtige Flut von bunten und farblosen Bildern und Bildchen in Form von Illustrationen, Photographieen, in Büchern und Zeitschriften, auf Postkarten, Papeterieen, aller Art usw. usw. selbst als Kunstfreund oder Künstler zu einem an Schlafsucht grenzenden Stumpfwerden gegenüber Bildern gezwungen wird, wer in unseren Tagen das grofse Publikum beobachtet, mit welcher Gleichgültigkeit es durchschnittlich alles, was Bild oder Bildchen heifst, behandelt, der wird zugeben müssen, dafs mit dem einfachen Aufhängen solcher Bilder in den Schulstuben, und seien dies auch die besten Kunstwerke, sehr wenig getan ist. Es ist dringend nötig, dafs diese den Kindern von Kundigen nicht nur als wertvoll bezeichnet, sondern dafs ihnen auch dieser Wert mit Gründen zur Überzeugung gebracht werde, und zwar mit solchen ideellen Gründen, wie sie die feinsinnige Verfasserin von Wort zu Wort aus dem selbsteigenen Denken und Empfinden der Kinder hervorzulocken versteht. Lehrern, denen daran gelegen ist, ihr dem Seminar entsprechendes, nur allein belehrendes Verfahren beim Betrachten der wohlbekannten Anschauungsbilder da beiseite zu lassen, wo es sich um reinen Kunstgenufs handelt, werden durch Käthe Kautzschs Schrift schon beim ersten Lesen sich mit fortgezogen fühlen auf den Weg dieses Geniefsens, und sich kräftig angeregt fühlen, auch ihre Pfleglinge demgemäfs darauf zu führen. Je mehr sie sich aber in den Geist des Werkchens hineinarbeiten, um so reiner wird ihre eigene Freude und folglich auch die der Kinder werden. Und selbst dann, wenn auf dem genannten Wege trotz gutem Willen ein wenig pedantischer Schulstaub aufgewirbelt würde, — ein „Strahl der Sonne der Kunst“ wird ihn dennoch vergolden, wird manches Herz und Herzchen erwärmen, hoffentlich auch für längere Zeit. In diesem Büchlein liegt ein Schatz — grabt nur darnach.

Digitized by Google

Von Seemanns unübertrefflichen Wandbildern erscheint als III. Folge eine *Porträtgalerie,* ausgewählt für Schulen von Prof. Dr. Julius Vogel. Auch diese, von welcher die II. Lieferung (Wandbilder No. 211—220) vorliegt, gehört, wie alle die früher herausgegebenen Blätter der vorzüglichen Sammlung, bekanntlich zu denjenigen Anschauungsbildern, welche wegen ihrer aufserordentlichen Treue in der Wiedergabe, zugleich für den ausschliefslichen Kunstunterricht verwertet werden können. Wer das oben besprochene Schriftchen von Käthe Kautzsch gelesen hat, dürfte durch ihre Auffassungsweise bei der Betrachtung eines Kunstwerkes in gar mancher Hinsicht zu einer höheren eigenen kommen, mindestens nicht zu derjenigen eines bekannten Geschichtslehrers herabsinken, der den Schülern das betreffende Bild pflichtschuldigst vorstellt, mit dem einfachen Bemerken: „Das ist sein Bildnis, so sah er aus!“ Freilich mufs es dabei der Lehrer verstehen, seine Schüler einmal anstatt aus Büchern, aus Gesichtern lesen zu lehren.

Digitized by Google

XVI.

Turnen und Schulgesundheitspflege

J. Küppers.

Abkürzungen: Tztg. = Deutsche Turnzeitung; Ztschr. = Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel; Mtschr. = Monatsschrift für das Turnwesen; K. u. G. = Körper und Geist A.T.B.Bl. = Akademische Turnbundblätter; Jahrb. = Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele.

I. Turnen.

Geschichtliches. Unter der Überschrift: Volkstümliche Leibesübungen, bringt Dr. Gasch in Leipzig in No. 20 der Tztg. Tatsachen aus der griechischen *Gymnastik und Athletik,* die auch für unsere Tage noch von Bedeutung sind. Gymnasial-Oberlehrer Goepel in Schöneberg bei Berlin behandelt in No. 3 von K. u. G. mit genauem Studium der ziemlich reichen Literatur den *Dreisprung.* Er hat keinen Zweifel mehr, dafs der Sprung im altgriechischen Fünfkampfe ein Dreisprung war; dafs mit dem Sprunge der Fünfkampf eröffnet wurde, ist ihm noch nicht gewifs. Die in der olympischen Palästra aufgedeckte Bahn, wo man den Sprung übte, kann, wie Goepel annimmt, auch beim Feste benutzt sein.

Es war von mehreren Seiten in der Tztg. angeregt worden, die Turner nicht blofs zu körperlicher Übung anzuhalten, sondern auch über Wesen und Geschichte des Turnwesens zu unterrichten, von den Vorturnern sogar darin gewisse Kenntnisse zu verlangen und durch Prüfung zu ermitteln. Diesem Bedürfnisse entspricht in einer Reihe von Vorträgen der wackere Dr. Götz, indem er zunächst in No. 5 der Tztg. die Abhandlung *Im alten Griechenland* liefert. Man darf sich über eine solche Wertschätzung der antiken Gymnastik innerhalb der Turnvereine freuen.

Dr. Machnig, Oberlehrer in Breslau, setzt seine Studien über die alten Völker fort und veröffentlichte in No. 7 der Tztg. seine Arbeit über die *Leibesübungen bei den alten Hebräern.*

A. Thoma in München, der schon im vorigen Jahrgange der Tztg. Blicke in die Turngeschichte uns hat tun lassen, berichtet in No. 16 f. über die *Wirksamkeit der italienischen* und in No. 19 f. der *deutschen*

Digitized by Google

Humanisten. Über *Comenius* und dessen Wirken für Leibesübungen in den Schulen hat er das Wichtigste in No. 23 zusammengestellt.

Wie vorurteilsfrei Salzmann über *Basedow* und dessen Tätigkeit in Dessau gedacht hat, geht aus einem Aufsatze von Prof. Pawel in No. 25/26 der Ztschr. hervor. Über die *Schülerwanderungen am Philanthropin* in Dessau bringt Direktor Dr. Lorenz aus Quedlinburg sehr interessante Mitteilungen im Jahrb. aus dem Archiv des Philanthropins. Möge sich der Zweck dieser Veröffentlichung, die höheren Schulen zur besseren Ausgestaltung der Turnmärsche zu bewegen, erfüllen. Eine Abbildung des von Prof. Anders entworfenen *GutsMuths-Denkmals* für Quedlinburg findet sich im 10. Heft der Mtschr. Der neben dem Altmeister des Unterrichts einherschreitende Knabe ist ebenfalls ein Kind jener Stadt, *Karl Ritter,* der später so berühmte Geograph. Die Reliefs des Denkmals stellen dar: Wettlauf und Ringen, Stabsprung und Klettern, Ballspiel, Reifenspiel und Drachenauflassen, endlich Schwimmen und Gartenarbeit. Auch die Tztg. bringt das Bild in No. 36.

Fr. Gottlieb Klopstock wird von Dr. Machnig als Meister in den Leibesübungen geschildert in No. 46 f. der Tztg. Der herrliche Mann erscheint da der Nachwelt als ein Muster deutscher Kraft und jugendlicher Lebensfreude. In No. 31 der Tztg. behandelt Otto Richter in Dresden das Leben und Wirken des grofsen Schulmannes und Altertumslehrers *Chr. Fr. Wilh. Jacobs* in Gotha.

Von der Wiege des deutschen Turnens hat B. Roth in Frankfurt a. M. seinen Vortrag in No. 9 der Tztg. überschrieben, der namentlich über GutsMuths und Jahn handelt. Recht interessante Jahnerinnerungen bringt Karl Rossow in No. 44 der Tztg. aus dem Museum am Napoleonsteine bei Leipzig. Auch von Friesen, Arndt, Steffens, Salzmann u. a. finden sich dort Andenken. Über *Jahns* allgemeine Bildung trägt in No. 24 ff. Dr. Neuendorff in Haspe viel sorgfältig Erforschtes bei, so über die Ansichten, die Jahn über die damalige schöne Literatur hegte, über seine Kenntnisse in den Sprachen und Werken der Alten, sowie in den Schriften unserer Vorfahren, seine Ansichten von der Kunst und seine Weltanschauung. Lorenz Held in Zittau begründet in No. 36 der Tztg. die Bedeutung *Jahns* für die deutsche Sprache, und Dr. Götz bringt in No. 37 als Vortrag für Turnvereine auch Jahns Lebensbild zur 50. Wiederkehr des Todestages Jahns. Diesem Vortrage schliefst sich in derselben und den folgenden Nummern eine Reihe mehr oder weniger bekannter Jahnerinnerungen aus selbiger Veranlassung an. *Frankfurt a. M., ein Markstein auf Jahns Lebensbahn,* ist die Aufschrift eines solchen Aufsatzes in No. 41 der Tztg. von Andreas Volze, worin unter Beifügung von Abbildungen Jahns Wirksamkeit und Erlebnisse im Parlament geschildert sind. Von Pastor *Landmann* in Mühlhausen, der mit Jahn manches erlebt hat (siehe Fr. Ludwig Jahn, sein Leben und Wirken von C. Euler, Stuttgart 1881) bringt No. 21 der Tztg. Lebenslauf und Bildnis zum 90. Geburtstage und No. 42 schon die Todesnachricht. In No. 21

Digitized by Google

befindet sich auch der Artikel über Jahn aus der 5. Auflage von Brockhaus' Konversations-Lexikon. Auch sind zu erwähnen in No. 42 Boethkes Bemerkungen über *Jahnbilder.* Von neuen *Jahndenkmälern* berichtet No. 22 f. des Turners. Die 50. Wiederkehr des Todestages Jahns hat auch viele Gedenkfeste veranlafst. Über solche in Berlin, Halle, Freiburg a. U., Leipzig, berichtet No. 22 des Turners. Sieh auch Heft 10 der Mtschr., wo flüchtig die Errichtung eines Jahnbundes angeregt wird, der die volkspädagogischen Gedanken nach Jahns Schriften fruchtbar machen soll; No. 15 von K. u. G. bringt zur Erinnerung einige kernige Sätze aus Jahns Neuen Runenblättern. Auch möge nicht unerwähnt bleiben, dafs die *Deutsche Turnzeitung für Frauen* in No. 22 eine artige historische Erinnerung an Jahns Anwesenheit in Salzwedel bei Gelegenheit des Gymnasialjubiläums im Jahre 1844 bringt, verfafst von H. Robolsky in Gotha. Wegen der Bedeutung, den der Zobtengau in der Geschichte des Lützowschen Korps hat, wurde in Schweidnitz Jahn ein Denkmal errichtet. Sieh No. 41 der Tztg., wo auch Jahns Schwanenrede wiedergegeben ist, den deutschen Turnern zu vaterländischer Erweckung. Im Breslauer Generalanzeiger war aus alten Akten ein Bericht über das Turnwesen vom März 1818 mitgeteilt, der in die turnerischen Fachschriften, so auch in No. 22 der Ztschr. übernommen ist, um daran zu zeigen, wie ein Schulrevisor vor 100 Jahren über das Turnen gedacht hat. Von dem 1877 verewigten Tribunalsrat *Friedrich Karl Ulrich,* Mitbegründer des Königsberger Turnvereins, bringt Karl Vogel in No. 34 der Tztg. Lebenslauf und Bildnis, zugleich Erinnerungen an *Jahn,* dessen Schüler sich Ulrich mit Stolz nannte. Paul Opitz in Berlin vergleicht in No. 17 der Tztg. Leben, Schicksale und Anschauungen *Reuters* mit denen *Jahns,* beide als Vorbilder für die deutsche Jugend hinstellend.

Friedrich Schlöer in München schildert in No. 25 ff. der Tztg. seine Jugenderinnerungen aus Mörs, Krefeld, M.-Gladbach und erzählt unter anderm anschaulich, wie *Mafsmann* dem Turnen am Gymnasium zu Mörs beigewohnt hat. Einen ausführlicheren Beitrag zur Lebensgeschichte *Mafsmanns* von Dr. H. Nöthe findet man in No. 7 f. der Tztg., wo geschichtlich wertvolle Aktenstücke über dessen Wirksamkeit in Magdeburg aus dem Archive des dortigen Domgymnasiums mitgeteilt sind.

Ein Gutachten, das Prof. Emil du Bois-Reymond dem Minister von Mühler unterm 12. August 1865 über die Frage, ob von den Turnlehrern anatomische und physiologische Kenntnisse bei der Prüfung zu verlangen sind, erstattet hat, ist in No. 1 der A.T.B.Bl. veröffentlicht. Der grofse Gelehrte hat die Frage damals verneint.

Zu den alten Turnmeistern, die sich um die Turnsache in Schule und Volk verdient gemacht, zählt in Ehren der wackere *Metz,* gest. 27. April 1901 in Hannover. Ursprünglich Schriftsetzer, hat er turnerisch gewirkt in Leipzig, seiner Vaterstadt, in Darmstadt und den benachbarten Orten, wohin er bisweilen mit seinen Schülern zog, in Mann-

Digitized by Google

heim und seit 1848 in Hannover. Der Herausgeber des Lebenslaufs, Turnlehrer Quietmeyer, bringt zu der gesamten Wirksamkeit die von Metz sorgfältig bewahrten Zeugnisse. Zuerst war Metz in Hannover als Turnwart des Vereins tätig, begründete dann das Turnen am Johanneum in Lüneburg und beaufsichtigte eine Zeitlang das Schulturnen des ganzen Königreichs. Auch weiter hinaus, z. B. nach Witten, Bremen, erstreckte sich seine Wirksamkeit; seine Frau, eine Tochter Ravensteins, begründete in Hannover das Mädchenturnen. Des Alten treue und höchst originelle Persönlichkeit wird vom Verf. treffend geschildert. Die sehr lesenswerte Schrift wird dessen Andenken den Nachkommen lieb halten. Vgl. den Bericht Quietmeyers in No. 15 der Tztg. über die Einweihung des Metzdenkmals.

Wie im Jahrb. von dem Oberlehrer Dunker in Hadersleben berichtet wird, hat nun auch der *Knivsberg* in Nordschleswig sein Bismarckdenkmal bekommen. Die Weiherede des Landgerichtsrats Schwartz aus Flensburg und die Ansprache des Gymnasialdirektors Dr. Spanuth aus Hadersleben sind im Berichte mitgeteilt.

Mit der Denkschrift des Oberleutnants F. Nebel, *Die Königliche Militärturnanstalt*, ist der Aufsatz des Direktors der Anstalt, Major von Ditfurth, in No. 20 des Militär-Wochenblatts von 1902 oder in No. 13 der Tztg. zu verbinden, worin die Entwicklung der Anstalt und des ganzen Militärturnens historisch dargelegt wird. Die Jubelschrift selbst besteht nach einer übersichtlichen Geschichte der Leibesübungen aus der Geschichte der Anstalt, die sich als eine sorgfältige Bearbeitung des Archivs ergibt und bei der gewandten und fliefsenden Darstellung angenehm zu lesen ist. Aus beiden Schriften leuchtet der militärische Geist, die wohltuende Zuversicht über die Wirksamkeit des Turnens hervor; beide machen der Anstalt alle Ehre. Die der Jubelschrift beigefügten photographischen Bilder halten der Nachwelt die tüchtigen Männer in lebendiger Erinnerung, die an der Anstalt ihr Lebenswerk vollendet haben.

Das Jahr 1901, sagt Dr. Götz in No. 1 der Tztg., hat den deutschen Turnern zwei Männer entrissen, *Justus Karl Lion*, der ein Meister in der Leistung und im geistigen Schaffen, und *Karl Euler*, der ein Muster an Treue und Fleifs in unserer Sache war. Euler hat in No. 1 der A.T.B.Bl. von Oberlehrer Heinrich noch einen ehrenden Nachruf erhalten und in No. 1 der Tztg. von Dr. med. Luckow. Dem am 5. April 1901 verstorbenen *Dr. Hermann Schnell* in Altona widmet im 4. Heft der Mtschr. Prof. Dr. Koch in Braunschweig eine Erinnerung, die Schnells hohe Verdienste um das gesamte Turnwesen in das verdiente Licht stellt.

Am 5. September 1902 ist Prof. Dr. *Virchow* gestorben, der für das deutsche Turnen entschieden das Wort ergriff, als es vom schwedischen sollte verdrängt werden. Die deutschen Turner werden sein Andenken stets in Ehren halten. (Sieh No. 12 der A.T.B.Bl. Nachruf von J. Hermann.)

Digitized by Google

Am 29. dess. Monats starb der Oberpräsident *von Gofsler* in Danzig, der als Minister 1881—91 einen bedeutenden Einfluſs auf das Schulturnen gewann durch seine Erlasse und sein Auftreten im Abgeordnetenhause. (Mtschr. 1890 S. 174 ff. und 1891 S. 97 ff.) Einen Nachruf in No. 16 von K. u. G. hat von Schenckendorff verfafst, einen solchen in No. 44 der Tztg. Otto Atzrott.

Dem wackeren *Wilhelm Funcke*, gest. am 24. August, der um die Jugend Berlins in den Turnvereinen hohe erziehliche Verdienste sich erworben hat, bringt Dr. Brendicke in No. 38 der Tztg. einen Nachruf.

Dem am 5. April 1902 gestorbenen Münchener Universitätsprofessor Dr. *Hans Buchner,* Nachfolger Pettenkofers, widmet Rat Weber in No. 3 von K. u. G. einen ehrenden Nachruf, da er ein Freund der Spielbewegung war und die Studenten durch sein Beispiel zur Teilnahme daran ermunterte.

Bei der gedrängten Ausdrucksweise der geschichtlichen Leitfäden sind Ungenauigkeiten unvermeidlich. Durch Verallgemeinerung entstehen daraus, wie bei Prüfungen sich öfters zeigt, historisch unrichtige Anschauungen. Diese sind nur zu vermeiden durch Studium gröfserer Geschichtswerke. Zu den sehr brauchbaren Büchern von Angerstein, Euler und Rühl ist nun noch Cottas *Turngeschichte* getreten, entstanden aus mehrjährigen Diktaten bei der Ausbildung von Turnlehrern. Das Buch bezeichnet sich daher auch als Leitfaden für den Unterricht in der Turngeschichte und ist dafür trefflich zu verwenden. Einzelne Ungenauigkeiten, zum Teil auf flüchtiger Korrektur beruhend, sind leicht auszumerzen und brauchen hier nicht erwähnt zu werden. Dafs die Alten ein Springbrett benutzt haben nach unserer erst seit etwa 50 Jahren bestehenden, aus dem Hallenturnen hervorgegangenen Gewohnheit ist sicher irrig (S. 13). Das im angedeuteten Sinne zu allgemein gehaltene Urteil über die den Leibesübungen abgeneigte klösterliche Erziehung gibt dem Leser (S. 20) vom mittelalterlichen Leben ein unrichtiges Bild. Hat ferner allein der Ritterstand geübt? Paulsens Geschichte des gelehrten Unterrichts hat unter den herkömmlichen abfälligen Beurteilungen des Mittelalters tüchtig aufgeräumt. Besonders eingehend und mit zuverlässigen Angaben ausgestattet hat der Verf. die Turngeschichte der neueren Zeit. Diese ist ja auch das Wesentliche.

Gegenwart. Die Ztschr. ist nach Vollendung ihres 10. Jahrganges (April 1902) umgewandelt in die Zeitschrift *Körper und Geist,* mit erweiterten Zielen und in gröfserem Formate. Zu dem bisherigen Herausgeber Prof. Wickenhagen sind Turninspektor Karl Möller und Dr. med. F. A. Schmidt getreten; Möller gibt der neuen Zeitschrift das Geleitswort, im jugendlichen Zusammenleben solle die Turnkunst den ganzen Menschen ergreifen; die der Zeitschrift sonst gestellte Aufgabe wird genauer von Dr. F. A. Schmidt bestimmt.

Vereine. Unter den schon erwähnten Vorträgen für Turnvereine befindet sich in No. 13 der Tztg. auch eine Geschichte der *Deutschen*

Digitized by Google

Turnerschaft von Dr. Götz mit einem Überblick des neuesten Bestandes. Genauer berichtet über das Jahr 1900 im Leben der Deutschen Turnerschaft Dr. Gasch in einer Reihe von Artikeln in No. 8 ff. der Tztg., ebenso über das Jahr 1901 in No. 50 ff. Die amtliche Erhebung des immer grofsartiger sich entwickelnden Bestandes der *Deutschen Turnerschaft* vom 1. Januar 1892 ist in No. 29 f. der Tztg. von Schulrat Rühl bearbeitet. Weiteres enthält in No. 33 der Bericht über die Ausschufssitzung in Nürnberg. Hiernach ist die Zahl der Vereine von 6755 auf 6915 gestiegen, die der Mitglieder von 671 auf 692 Tausend. Die genaueren Bestandesziffern bringen No. 12 ff. des Turners und die Tztg.

Über das Wesen und Wirken der *Deutschen Turnerschaft* hat der Ausschufs des Kreises VIIIa (Westfalen und Lippe) eine Denkschrift an die Behörden und alle Volks- und Vaterlandsfreunde erlassen, worin der Unterschied der in der Deutschen Turnerschaft verbundenen Vereine von dem Arbeiterturnerbund, dem (antisemitischen) Deutschen Turnerbund und den wilden Vereinen genau bestimmt ist. Auch das Verhältnis zu religiösen Vereinen und zum Sport tritt hervor, und zugleich wird bezeugt, dafs die Turnerschaft ihren hohen vaterländischen Zielen stets treu geblieben ist. (Der Turner No. 3.) Wer sich genauer über diesen wichtigen Zweig unseres Volkstums unterrichten will, findet viel Anregendes in dem eben genannten Blatte, besonders in den Artikeln (Zeitungsschau) von Nawroth, der auch manchen Artikel für die Tztg. verfafst. Die staatsbürgerliche Erziehung durch das Turnen und die Turnvereine behandelt in No. 49 der Tztg. Lehrer August Meyer in München, und unter dem Titel: *Fahnenflucht,* bespricht Achilles in No. 39 der Tztg. das *sittliche Leben* der Vereine, indem er die hohe Verantwortung hervorhebt, die sie der deutschen Jugend und damit dem ganzen Volke gegenüber zu tragen haben.

Die Flugschrift *Turnen eine wichtige Angelegenheit,* ist von Th. Reishaus zwar zunächst zu dem Zwecke verfafst, in der Stadt Stralsund ein allgemeineres Interesse für das Turnen zu erregen, verdient aber wegen ihres originellen Geistes eine Beachtung in weiteren Kreisen. In der geschichtlichen Betrachtung geht der Verf. nicht, wie üblich, von den Griechen aus, sondern von unseren germanischen Vorfahren und schildert dann die Zustände der deutschen Bürger im Mittelalter und weiter bis zum Auftreten der Philantropisten. Namentlich tritt Pestalozzis Bedeutung hervor. Der Verf. geht dann speziell auf das Turnwesen in Stralsund ein und führt dessen Geschichte bis auf die Gegenwart. In kurzen treffenden, volkstümlichen Zügen schildert er die Gefahren, die in unserer Zeit der Gesundheit drohen, Gefahren für Lunge, Blutumlauf, Stoffwechsel, Herz, Verdauung, Nervensystem, herbeigeführt durch unser Berufs- und Gesellschaftsleben. Dann schildert er mit Begeisterung die Wirkungen eines regelmäfsigen Turnens, wie denn überhaupt ein liebenswürdiger, warmfühlender Charakter aus dieser ganz trefflichen Gelegenheitsschrift zum Leser spricht.

Digitized by Google

Das Büchlein *Über den geistigen Einfluſs des Turnens* von Schirrmann soll zur Vorbereitung auf Vorträge, namentlich in Vereinen, dienen. Die Arbeit zeugt von grofsem Fleifse. Beigefügt sind einige kurze Abhandlungen, deren Ausführung zu Vorträgen dem Leser überlassen wird. Gröfsere Bekanntschaft mit der neueren Literatur und Übersicht über das gesamte Gebiet der Leibesübungen hätten die Arbeit noch reichhaltiger und für weitere Kreise nützlich gemacht. Aber das kann ja noch werden.

Das Handbuch für *Wetturner* von Flatow und Jahns, unter Mitwirkung mehrerer herausgegeben, ist zunächst für die Vereine, nicht für Schulen bestimmt. Es enthält in volkstümlicher Darstellung viel Wissenswertes: 1. eine Geschichte des Wettkampfes, 2. Belehrungen für jugendliche Wetturner von C. Mann, Hofmann, Doerry, Dr. Körting, Wehner, die zur Technik der einzelnen Übungsgattungen ihre Erfahrungen darlegen, so dafs einzelne Stücke von bleibendem Werte sind. Aus allen leuchtet das schlichte, ehrenhafte und liebenswürdige Wesen der deutschen Turner hervor. Die Winke, die z. B. Doerry über den Lauf, Hofmann über Anlauf, Wehner über Pferdturnen, Dr. Körting über das Steinstofsen und den Hochsprung erteilt, sind für jeden Turner und Turnlehrer von Wert. Von Carl Mann ist ein Abschnitt über die gesundheitliche Seite des Kraft- und Wetturnens. Es folgt die deutsche Wetturnordnung, danach Auszüge aus den Turnfestordnungen der Schweiz, Italiens und Amerikas, sowie das Verzeichnis der Höchstleistungen in den volkstümlichen Übungen usw., namentlich von den deutschen Turnfesten. Dieses hat urkundlichen Wert für den Historiker, wenn, was nicht leicht zu untersuchen, aber wohl mit Recht vorauszusetzen ist, alle Angaben genau eingetragen sind. Sehr anziehend ist der Anhang: 27 Wetturner in Wort und Bild.

Die Notwendigkeit und hohe Bedeutung der *Jugendabteilungen* in den Turnvereinen wird von Gustav Metzke in Hamburg in No. 32 der Tztg. dargelegt. Die Schule kann die Hilfe der Vereine zur Erziehung des Volkes nicht entbehren.

Über die *Haftung* für Unfälle beim Vereinsturnen findet sich in No. 7 der A.T.B.Bl. ein wichtiger Vortrag von Prof. Dr. Weyl in Kiel. Der vom Ausschusse der Deutschen Turnerschaft mit der Frankfurter Unfall-Versicherungsgesellschaft geschlossene Vertrag zur Versicherung gegen die Haftpflicht ist in No. 43 der Tztg. aufgenommen. Siehe den Nachtrag dazu in No. 48.

Schulturnen. Die von dem Unterrichtsdirigenten der Königlichen Turnlehrerbildungsanstalt in Berlin, Prof. G. Eckler, neubearbeitete Sammlung der *Verordnungen und amtlichen Bekanntmachungen,* das Turnwesen in Preufsen betreffend, bringt die Verordnungen, die seit der 2. Auflage, von 1884 an, erlassen und allgemein gültig sind; aus den früheren Ausgaben werden nur wenige wichtige, historisch sehr bedeutende Erlasse wiederholt. Der Gebrauch des für die Schulverwaltung unentbehrlichen Buches wird durch die Anordnung, sowie durch ein chronologisches

Digitized by Google

und ein Sachregister bequem gemacht. Aber für die Bearbeitung der Turngeschichte behalten die früheren Auflagen wegen der darin aufgeführten älteren Erlasse ihren Wert.

K. Rossow berichtet in No. 28 ff. der Tztg. über den Stand der Leibesübungen an den höheren Schulen im Jahre 1901 auf Grund einer sehr fleifsigen Programmenschau. Zu einer neuen *Statistik* des Schulturnens fordert er in No. 42 auf und setzt in No. 49 die Erörterungen darüber fort.

Wie stark sich an den höheren Schulen Preufsens die *Schülervereine* für Turnen, Spiel, Rudern, Schwimmen entwickelt haben, weist Dr. Kurth in Lissa im 2. Heft der Mtschr. nach, wonach der Nutzen dieser Vereinigungen aufser Zweifel gestellt wird, sofern die Überwachung nicht fehlt und ungeeignete Elemente ausgeschieden werden. Von der stetig fortschreitenden Entwicklung des Turnens an den höheren Schulen der Stadt *Hannover* zeugt der sorgfältige Jahresbericht des Stadt-Turninspektors Alfred Böttcher. Eingehend wird die gegenwärtige körperliche Erziehung der *Hamburger* Jugend, besonders der Schüler höherer Anstalten, besprochen in No. 10 ff. von K. u. G. Dr. H. Gerstenberg. Die Arbeit ist von allgemeinem Interesse. Der gegenwärtige Stand des Schulturnens in *Württemberg* ist im 5. Heft der Mtschr. von Prof. Fr. Kefsler dargelegt, sowohl betreffs der Turnlehrerbildungsanstalt und der Seminare, als auch der Gelehrten- und Realschulen, höheren Mädchenschulen und Volksschulen. Schliefslich wird auch das Turnen an den Königlichen Erziehungshäusern, der Universität Tübingen und der Technischen Hochschule zu Stuttgart kurz behandelt. Die für die höheren Schulen erlassene Turnordnung findet sich im 9., die für die Turnlehrerbildungsanstalt im 10. Heft.

Für die schon längst als notwendig erkannte Anstellung von *Turninspektoren* tritt im 10. Heft der Mtschr. der Chemnitzer Turninspektor Moritz Zettler auf Grund seiner reichen Erfahrungen ein. Die von ihm mitgeteilten Erlebnisse aus den ersten Unterrichtsversuchen neu angestellter Lehrer lassen erkennen, wie notwendig eine fachmännische Leitung gerade in diesem Fache ist.

In einer Sitzung der Berliner Gymnasiallehrer-Gesellschaft ist der Turnunterricht als der schlimmste Feind eines vernünftigen *Stundenplans* bezeichnet worden; denn er habe sich zwischen die wissenschaftlichen Stunden und sogar an den Anfang gedrängt. Im 3. Heft der Mtschr. hat entgegen dieser Auffassung Schröer das Turnen als Erziehungsmittel gerechtfertigt und als Ursache jener Berliner Übelstände den Mangel an Hallen und Plätzen bezeichnet.

Ausland. Das *schweizerische Turnwesen* geht infolge eines Erlasses der behördlichen Turnkommission (Motion Egg) einer Umgestaltung entgegen; es soll mehr auf Wehrhaftmachung der Jugend hinwirken. Die durch den Erlafs hervorgerufene Vorlage des Eidgenössischen Turnvereins

Digitized by Google

an die Abgeordneten-Versammlung ist auch für die Entwicklung des deutschen Turnwesens von Wichtigkeit (Der Turner No. 4).

Der durch Erlafs des *französischen* Kriegsministers André an Stelle des von 1893 eingeführte neue *Leitfaden für das französische Heer*, der die höchste Beachtung unserer Offiziere verdient, spricht in der Vorrede, nachdem die unter den gymnastischen Übungen getroffene Auswahl mit militärischen Gründen gerechtfertigt worden, den Grundsatz aus, dafs zwischen dem Schul- und Militärturnen eine innige Gemeinschaft bestehen müsse, so dafs das Militärturnen eine Fortsetzung und dem Waffendienste angepafste Anwendung des Schulturnens sei. Diese Gemeinschaft erleichtere dem Offizier seine Aufgabe sehr, hebe den Eifer der Jugend, da sie sich des patriotischen Zweckes des Turnens, nämlich der Vorbereitung auf den Kriegsdienst, bewufst werde, und trage wesentlich dazu bei, in der Nation den Sinn für Leibesübungen zu entwickeln. Was die Franzosen erreicht haben, ist auch, wie in der erwähnten Jubelschrift der Militär-Turnanstalt am Schlusse angedeutet wird, auch eines unserer nächsten Ziele: eine für das Militär- und Schulturnen möglichst gleichmäfsige Turnsprache und, wie Major von Ditfurth auf dem Nürnberger Turnfeste aussprach, die Aufzeichnung einer gewissen mittleren Linie für das Heer- und Vereinsturnen, d. h. einer bestimmten Auswahl von Übungen, die auch von den Vereinen als zur Vorbereitung auf den Wehrdienst unentbehrlich anerkannt und vorzugsweise geübt werden sollen, unbeschadet des dem deutschen Turnen nun einmal nicht zu beschränkenden künstlerischen Strebens. Der somit wohl zu beachtende französische Leitfaden enthält auch eine methodische Anleitung für den Kompagnieführer, in dessen Hand die gymnastische Erziehung des Mannes gelegt ist. Die Übungen sind in zwei Klassen geordnet: 1. die Elementar-, 2. die angewandten Übungen. Über die Art der Ausführung lassen die trefflichen Zeichnungen und kurzen Beschreibungen keinen Zweifel. Zuerst sind die Freiübungen behandelt. Sie sind erst ohne, dann mit Gewehr auszuführen. Es schliefsen sich daran Gleichgewichtsübungen auf dem Schwebebalken. Dann Armstofsen, vielmehr Faustkampf, verbunden mit Beinstofsen, auch gegen eine Puppe (mannequin); Kugelschleudern; sehr zahlreiche Übungen am Querbaum. Auch der Barren wird benutzt, schräge Leitern und Taue. Rumpf- und Ausfallübungen ohne und mit Gewehr sind reichlich vorgesehen. Das Springen erfolgt ohne und mit Anlauf, auch über Hindernisse. Schwedischen Charakters sind die Atmungsübungen. Der Abschnitt über angewandtes Turnen bringt Bajonnetfechten, Steigeübungen, auch solche mit Hilfe anderer, an der Mauer, über Zäune. Es folgen Belehrungen über das Verhalten beim Marsch, seine Steigerungsgrade und über Laufübungen. Das Schwimmen soll durch Trockenübungen vorbereitet werden. Das Wasserspringen kommt auch zur Geltung. Den Schlufs bildet Gerätkunde nebst Anleitung zur Einrichtung der Hallen und Plätze.

Das Buch von Dérué und Laurent bringt unter der Bezeichnung

Digitized by Google

erziehlicher und Heilgymnastik, unter den Freiübungen namentlich die langsamen, die Rumpf- und Atmungsübungen für Kinder des schulpflichtigen Alters, alle durch hübsche Bildchen veranschaulicht; doch sind die lebhaften Bewegungen keineswegs ausgeschlossen. Die Übungen passen für Knaben und Mädchen. Die Beschreibung ist knapp und leicht zu verstehen. Zur Handhabung des Buches sind Lektionspläne für drei Turnstunden angegeben, nach deren Muster der Lehrer verfahren kann. Der 2. Abschnitt, Heilgymnastik, behandelt die Verkrümmungen der Wirbelsäule, wiederum mit Bildern erläutert, und leitet zur Heilung der häufigsten Fehler an. Ein Büchlein etwa für Hauslehrer und Erzieherinnen.

Über das Turnwesen in *Rufsland* findet sich in No. 7 und 8 des Turners ein trefflicher Aufsatz des Gymnasiallehrers Rudolph Müller in St. Petersburg.

Den Stand des *nordamerikanischen* Turnens schildert in No. 18 der Tztg. Dreisel, Hochschulturnlehrer in Chicago, in der Betrachtung: Volksgeist und Leibesübung, indem er vielfach die deutsche Weise zur Vergleichung heranzieht.

Hochschulen. Die *Farbentragenden Turnerschaften* haben ihr X. akademisches Verbandsfest mit grofsem Glanze in Gotha gefeiert und sind vom Regenten des Landes, dem Erbprinzen Ernst von Hohenlohe-Langenburg, mit einer im Jahrb. S. 305 verzeichneten inhaltreichen und schwungvollen Ansprache beehrt worden. Die A.T.B.Bl. bringen fast in jeder Nummer anziehend geschriebene Berichte über *Turnfahrten.* Auch in Reiseberichten aus weiter Ferne bietet die Zeitschrift viel Interessantes, z. B. aus Afrika und China. Über den Naturgenufs auf Reisen und Wanderungen enthalten No. 9 f. einen Vortrag von Dr. Hirt in Breslau, der von achtenswerter Vielseitigkeit zeugt. Im Anschlusse an das frühere Fest in Hameln hat Prof. Dr. Ule in No. 1 der A.T.B.Bl. das Turnen den Hochschülern wegen des erziehlichen und patriotischen Wertes nachdrücklich empfohlen, indem er im allgemeinen die Forderungen anerkennt, die Oberlehrer Heinrich in seinem Vortrage auf der Turnlehrerversammlung in Magdeburg und Universitätslehrer Fessel auf der Versammlung in Stendal aufgestellt haben.

No. 3 der A.T.B.Bl. brachte von Dr. W. Schultz eine sehr beherzigenswerte Warnung vor dem *Alkohol* unter der Aufschrift: Die Germanen und der Alkohol. Hoffen wir, dafs im Kampfe gegen den Alkohol-Mifsbrauch die akademischen Turner auch ferner die Spitze behalten. *Alkohol und Muskelkraft* ist der Titel eines Aufsatzes, womit auch Prof. Dr. Grützner in Tübingen in No. 17 der Tztg, herzlich warnend an die Turner herantritt. J. Petersen in Kiel hat im 9. Heft der Mtschr. über die gesundheitliche Seite der *Alkoholfrage* mit ergreifenden Worten geschrieben. So ist erfreulicher Weise auch dieses Fachblatt in den Kampf gegen die unserem Volke drohende, sehr ernst zu nehmende Gefahr eingetreten. Man mufs dem Verf. beistimmen, wenn er am Schlusse sagt, dafs zwischen den heute herrschenden Trinksitten und unseren Turn-

Digitized by Google

bestrebungen ein grofser Gegensatz besteht. Eine gedrängte Zusammenfassung alles dessen, was zur Bekämpfung der Unmäfsigkeit im Genusse geistiger Getränke wissensnötig ist, findet sich in dem Vortrage des Rektors Märker aus Bochum. Seine Mitteilungen über die darin ruhende Gefahr für das Bestehen unseres Volkes bieten dem Lehrer sehr ernste Mahnungen.

Technisches. Eine Studie über *Bodenbedeckungen* in Turnhallen findet sich von G. H. Weber in München in No. 19 der Tztg. Das Heftchen von Prof. Wernicke über Versuche mit *Fufsbodenöl*, ein Sonderabdruck aus der hygienischen und gesundheittechnischen Zeitschrift „Gesundheit", schildert die Gefahren, die aus der noch vielfach bestehenden mangelhaften Schulreinigung entstehen, schlägt öftere Desinfektion der Schulzimmer mittels Formalin vor, da durch die Schule zweifellos die Kinderkrankheiten am meisten verbreitet werden, und berichtet dann über seine auf Veranlassung der Stadtbehörde angestellten Versuche mit Dustless-Öl. Diese sprechen sehr zu Gunsten dieses Mittels; denn der Bakteriengehalt der Luft und die Staubmenge an sich wird dadurch sehr vermindert. Der Verf. will auch andere Öle, z. B. das Floricin-Fufsbodenöl von Dr. Nördlinger, versuchen und darüber berichten. In Turnhallen mit Parkettboden von Eichenholz erzeugt das Öl aber eine lästige und gefährliche Glätte. Auf rissiger, abgenutzter Kieferndielung ist dies natürlich nicht so sehr der Fall.

Ein zusammengestelltes, zerlegbares *Schulturngerät* von dem Vorsitzenden des technischen Ausschusses im Nordamerikanischen Turnerbunde, Heinrich Suder, ist in No. 2 der Tztg. so deutlich gezeichnet, dafs die Nachahmung kaum mifslingen kann. Es soll sich in den Schulen Chicagos bewährt haben.

Über den ästhetischen und technischen Wert *photographischer Darstellung* turnerischer Bewegungen schreibt in No. 4 von K.u.G. sachverständig und sehr anziehend Karl Möller (vgl. z. B. die Abbildung des Stabhochsprungs in Kehr- und Wendehaltung in No. 14, ein Muster von Augenblicksaufnahmen.)

Betrieb. Übungsbeispiele für das Turnen an *zusammengestellten Geräten*, das in den Turnvereinen höherer Anstalten bekanntlich sehr beliebt ist, bringt in No. 34 f. der Tztg. Fritz Koch aus Annaberg.

Das Büchlein von Franzmann enthält 8 Aufmärsche und 14 Reigen nach bekannten leichten Liedern. Der Verf. gibt zu, dafs die Reigen nur als angenehme Zugabe im Turnunterricht gelten dürfen. Als solche sind sie an vielen Schulen erwünscht, und hierfür leistet die anspruchlose Arbeit einen willkommenen Dienst.

Zu einem *Fackelschwingen* leitet in No. 20 der Tztg. Kreisturnwart Grotz in Augsburg an. Es bietet sich bei Festen leicht Gelegenheit zu einem solchen Reigen.

Prof. Kessler handelt in No. 5, 12, 23 der Tztg. im Anschlusse an seine Abhandlungen in No. 19 und 23 des vorigen Jahrganges über

Digitized by Google

Ordnungs-, Marsch- und Laufübungen. Dafs die Ordnungsübungen im Schulturnen auf diejenigen Formen zu beschränken sind, die zur Aufstellung für Frei- oder Handgerätübungen führen, ist allmählich die Meinung der meisten Turnlehrer geworden. Selbst die neueren Lehrpläne schreiben diese Beschränkung vor. Im 8. Heft der Mtschr. hat nun Alfred Böttcher diese notwendigen Ordnungsübungen auf die 5 Turnjahre verteilt unter Bevorzugung der eine leichte Übersicht gewährenden und für Turnhallen passenden Dreierreihe. Eine den Lehrern jedenfalls sehr willkommene Arbeit. Die Beschreibung der Übungen ist leicht faſslich und läfst beim Leser nirgends einen Zweifel bestehen.

Über die *Freiübungen* bringt Dr. F. A. Schmidt nach einem in Elberfeld gehaltenen Vortrage in No. 17 von K.u.G. einen auch in die sorgfältig überarbeitete, vermehrte und mit 557 Bildern ausgestattete 2. Aufl. seines Werkes: Unser Körper, übernommene Abhandlung, die für die Auswahl und Betriebsweise dieser Übungsgattung sehr beachtenswerte Anschauungen bietet. Er will das Gehen und Laufen als natürliche Bewegungsarten von den Freiübungen im Stande, als den künstlichen Formen, geschieden wissen. Storch- und Steigegang und ähnliche Künsteleien seien als unnötiger Ballast aus dem Schulturnen zu entfernen. Die Stabübungen seien ihrem innersten Wesen nach nichts anderes als Freiübungen und gehören in ihren einfachen Formen auf die Unterstufe. Erst damit, dafs eine wirkliche Belastung der Arme eintritt, wie durch schwere Hanteln oder Gewichte, werde das Gebiet der Freiübungen verlassen. Anderseits sei der Liegestütz am Schwebebalken ebenso gut eine Freiübung, wie der am Boden; ebenso müsse das Rückwärtssenken des Rumpfes als Freiübung gelten, wenn es auch am Schwebebalken vorgenommen wird, so gut wie die schwedische Spannbeuge, wenn man dazu die Leiter oder das Reck als Stütze benutzt. Ferner hebt er den Nutzen der langsamen, zügigen Bewegungen vor den schnellenden hervor. Rhythmus, Takt, Gesang, Musik passen nur für automatisch erfolgende leichte Übungen, sind also nur gelegentlich anzuwenden; bei langsam auszuführenden Übungen, wie bei der Rumpfbeuge, sei der Takt naturwidrig. Den Übungen der Rückenmuskulatur wird von ihm zur Besserung der Körperhaltung mit Recht grofser Wert beigelegt, wie er an sehr geeigneten Beispielen dartut. Auch die Gleichgewichtsübungen fördern sehr die gute Haltung. Über die turnerische *Erziehung des Ganges* hat er in No. 4 f. von K.u.G. und im Jahrb. einen Aufsatz veröffentlicht, der als ein wesentlicher Fortschritt für die turnerische Praxis zu bezeichnen ist und das sorgfältige Studium der Turnlehrer verdient: mancher Zopf wird damit hoffentlich für immer abgeschnitten.

Eine neue Art des *Kletterschlusses* ist von K. Möller in No. 1 von K.u.G. veranschaulicht, eine andere Art von Kraftübung am Tau in No. 3, und ein Turnen mehrerer Schüler zugleich an Barren und Ringen in No. 6.

Von einem *volkstümlichen Fünfkampf* und einer *Schnitzeljagd* am

Digitized by Google

Matthiasgymnasium zu Breslau berichtet Oberlehrer Dr. Machnig im 10. Heft der Mtschr.

Über das *Turnen im Freien* hat eine vom Dresdener Turnlehrerverein angeregte, vorläufig noch lückenhafte Statistik (Eckardt im 6. Heft der Mtschr.) ergeben, dafs 43 pCt. auf das Hallenturnen kommen. Hiervon sind 25 pCt. dem Wetter anzurechnen, der Rest den örtlichen Umständen. Das Ergebnis ist doch recht ungünstig. Die Erhebungen werden fortgesetzt.

Dr. Burgass in Elberfeld berichtet in No. 17 der Tztg. über einen eigentümlichen Fall von *Sehnenzerreifsung* des zweiköpfigen Armmuskels bei schwerem Heben und Stemmen. Zur *Vermeidung von Unglücksfällen* beim Turnunterrichte gibt H. Schröer im 8. Heft der Mtschr. praktische Winke, im besonderen für das Bockspringen, wobei ja Stürze häufig vorkommen.

Methode. Die *Methodik des Turnunterrichts* von Moritz Zettler, 1875 zuerst erschienen, wird jetzt in 3. Aufl. geboten. Dem Buche liegen die reichen Erfahrungen eines alten Praktikers zu Grunde. Die behagliche Breite, womit dieselben dargelegt werden, entspricht dem liebenswürdigen Wesen des Schulmannes, den die Sachsen als ihren Senior hochhalten. Sie hat das Gute, dafs man in jedem Abschnitte sich in die Turnstunde versetzt fühlt und die verständigen Anweisungen des Altmeisters zu vernehmen glaubt, der so viele jugendliche Scharen zum Turnen angeleitet hat. Besonders anziehend ist die historische Einleitung von der Entstehung und Entwickelung der Methode im 1. allgemeinen Teile. Nach dem 2., dem besonderen Teile, entwirft der dritte unter der Aufschrift: Beispiele, die Klassenziele für das Knaben- und Mädchenturnen, eine aufserordentlich fleifsige Arbeit, die dem Lehrer die Vorbereitung sehr erleichtert. Eine im Anhange gebotene kurze Beschreibung der wesentlichen Übungen beseitigt beim Studium jeden Zweifel über die Art der Ausführung, belehrt mit wohltuender Bestimmtheit über das Wesen der Übung und bietet dem Lehrer einen sicheren Anhalt, beim Unterricht die Kinder in das Verständnis dessen, was geschieht oder geschehen soll, einzuführen. Es gibt vielleicht kein Buch, das in dieser Hinsicht eine so bequeme und leicht faſsliche Anleitung bietet.

In Fauths Schrift: Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne? hat Oberlehrer Schurig den Aufsatz über den lateinischen und den Turnunterricht geschrieben. Am König Wilhelmsgymnasium zu Höxter wird also das Turnen von einem Lehrer erteilt, der ein wissenschaftliches Hauptfach vertritt. Was über den Turnbetrieb mitgeteilt ist, bezeugt, dafs die erziehliche Kraft des Turnens dort richtig erkannt und zu voller Wirkung gebracht wird. „Im Turnunterricht kann auch die bis ins kleinste ausgeklügelte Methode nichts nützen, wenn der Lehrer sich nicht mit seiner ganzen Persönlichkeit den Schülern hingibt; er mufs das Angemessene und Richtige wissen, es jederzeit zeigen können und kein Bedenken tragen, es vorzumachen. So gibt er sich selbst das Gesetz und

Digitized by Google

schneidet sich eine eigene sogenannte Methode auf seinen Leib. Er darf sich Blick und kecke Sicherheit durch die schier unendliche Mannigfaltigkeit der in den Leitfäden gebotenen Übungen nicht nehmen lassen.“ Solche Worte lassen den reifen Schulmann erkennen, der von den Leitfäden unabhängig geworden ist und dem die Freudigkeit der Schüler über alles geht. Mit höchstem Interesse folgt man im weiteren Verlaufe des Berichtes der Schilderung des Turnens im Freien und der Märsche. Es war an manchen Orten wirklich so weit gekommen, dafs die Turnhalle dem Zwecke des Turnens, der Stärkung der Gesundheit, Abbruch tat. Vom Schwimmen ist in dem Aufsatze nicht die Rede. Es wird aber sicher eifrig betrieben; die Wesernixen locken doch gar zu sehr.

Von der ästhetischen Seite des Turnens handelt im Turner No. 9 und im Jahrb. Turninspektor Karl Möller in Altona nach dem bekannten trefflichen Buche: Versuche und Ergebnisse (Hamburg Alfred Janssen 1901). Wir werden aufserdem im Jahrb. durch M. von Bieberstein sogar mit einem förmlichen System der ästhetischen Gymnastik bekannt gemacht, das sich Delsarte-System nennt nach einem französischen Sänger dieses Namens, der sich später in Amerika der Heilgymnastik widmete. Über die ästhetische Seite des Turnens handelt auch G. Metzke zu Hamburg in No. 11 ff. der Tztg. unter der Überschrift: Das Turnen im Lichte der Kunsterziehung. Ferner hat über denselben Gegenstand Dr. H. Pudor im 2. Heft der Mtschr. eine sehr interessante Abhandlung geliefert, worin er von dem unwiderleglichen Grundsatze ausgeht, dafs die aufzuwendende Kraft in Harmonie stehen mufs mit der zu leistenden Arbeit und der ganze Körper harmonisch an der Bewegung beteiligt sein mufs. Der Schönheit Wesen ist die Harmonie.

Dr. F. A. Schmidt hat in den Bonner Volksschulen dem Zusammenhange zwischen körperlicher Entwickelung und geistigen Leistungen nachgeforscht und gefunden, dafs eine gesunde körperliche Entwickelung die Vorbedingung und Grundlage für eine gesunde geistige Leistungsfähigkeit ist. Die höchst interessanten Erhebungen sind in No. 18 von K.u.G. mitgeteilt.

Über das Schulturnen als Vorbereitung zum *Wehrdienst* hat Dir. Dr. O. Knörk im 1. Heft der Mtschr. die aus den zahlreichen älteren und neueren Vorschlägen sich ergebenden, praktisch durchführbaren und dem Wesen der deutschen Schule nicht zuwiderlaufenden Ergebnisse zusammenstellt. Ein rein äufserliches, mechanisches Hinübernehmen militärischer Übungen weist er demnach zurück, will aber im Turnen den Geist der Disziplin und unbedingten Unterordnung, der Kraft und Gewandtheit, der Abhärtung und Ausdauer besonders pflegen.

Eine neue Durcharbeitung hat der Stoff des preufsischen Leitfadens durch die Oberturnlehrer Grittner und Schmale in der *Praxis des Turnunterrichts* erfahren. Der Stoff ist nach Klassenzielen für die Volksschule sowohl, wie für die Klassen Sexta bis Obertertia höherer Schulen geordnet. Den Gebrauch des Buches erleichtern die 20 methodischen

Digitized by Google

Bemerkungen. Im übrigen zerfällt es in 2 Teile, deren erster den Lehrplan für die aufeinander folgenden 5 Turnjahre enthält, geordnet nach Ordnungsübungen, Frei- und Stabübungen, volkstümlichen Übungen, Gerätübungen und Spielen. Der zweite Teil bringt die Ausführungen zum Lehrplan mit Beibehaltung derselben Ordnung in Turnjahren. Die Übungen selbst sind hier zu Gruppen zusammengestellt, wodurch dem Lehrer die Arbeit sehr erleichtert und dem Schüler der Unterricht interessant gemacht wird. Die Ordnungsübungen sind auf das Notwendigste beschränkt. Sprachlich schliefsen sich die Verfasser genau an den Leitfaden an und verweisen bezüglich der regelrechten Ausführung der Gerätübungen auf die darin enthaltenen Abbildungen. Die volkstümlichen Übungen und Spiele sind den neueren Anforderungen gemäfs gebührend berücksichtigt. In einem Anhange bieten die Verfasser noch eine Anleitung für Turnmärsche und Vorübungen zum Schwimmen. Das sehr handliche Buch verdient die beste Empfehlung.

Fr. Schröder legt in der Einleitung zu seinem verdienstvollen Buche: *Der Turnunterricht*, mit klarer Begründung die Gesichtspunkte dar, die für ihn beim Unterricht und bei der Abfassung dieses auf reichen Erfahrungen beruhenden Hilfsbuches die Richtschnur ergeben. Dasselbe wird namentlich den Lehrerseminaren willkommen sein, da sich der systematisch dargelegte Übungsstoff des amtlichen Leitfadens für die vier Stufen hier methodisch geordnet findet. Es entspricht einem tatsächlichen Bedürfnisse, dafs für Bock, Kasten und wagerechte Leiter Übungen eingefügt sind. Die Hervorhebung der Übungen für Rücken, Rumpf, Bauch ist vernünftig. Das Bedürfnis ist längst anerkannt, besonders seit Dr. F. A. Schmidt dafür eingetreten ist. Dasselbe gilt von der langsamen Ausführung, wodurch die straffe keineswegs verdrängt werden soll. So wird es auch in der Turnlehrerbildungsanstalt gehalten. In allem, das treffliche Buch verdient die beste Empfehlung, besonders natürlich bei jedem, der den amtlichen Leitfaden als Führer zu nehmen hat. Es zeigt auch deutlich die Gebiete und die Wege, die bei einer neuen Bearbeitung des Leitfadens zu beachten sein werden. Angesichts der herrschenden grofsen nationalen Empfindlichkeit gehört schon ein gewisser Mut dazu, offen zu bekennen, dafs wir von den Schweden vieles gelernt haben und noch vieles lernen können. Von einem Bruche mit der methodischen Freiheit, deren sich der Turnunterricht in Preufsen zu erfreuen hat, braucht darum noch nicht die Rede zu sein. Was sich als vernünftig ergibt, das nehme man an, woher immer es kommt.

Bernhard Striegler hat mit der Herausgabe seiner 30 Freiübungsgruppen für *Schauturnen* den Festturnwarten die Arbeit sehr erleichtert. Auch für ein Turnen der oberen Klassen höherer Schulen und der akademischen Turnvereine eignet sich die Sammlung gut, denn sie bietet erprobte, eindrucksvolle, zusammenhängende und leicht behaltbare Gruppen, die durch Bildchen in Lionscher Manier veranschaulicht werden. Die Vorbemerkungen und die Benennung der einzelnen Übungen lassen

Digitized by Google

überdies kaum einen Zweifel über die Art der Ausführung übrig. Im Anhange sind die allgemeinen Freiübungen der Turnfeste zu Leipzig, Bonn, Frankfurt a. M., Dresden, München, Breslau verzeichnet. Zu vergleichen mit diesem Buche sind etwa die *Hantelübungen* für ein Schauturnen der oberen Klassen von O. Rein in No. 14 von K.u.G. und desselben Eisenstabübungen für Obertertia in No. 18, wo auch eine *schwedische Übungsgruppe* mit Geräten von Schröder mitgeteilt ist nach Liedbecks Gymnastischen Tagesübungen für Volksschulen.

Badisches Schulturnen. Die 3 von Alfred Maul herausgegebenen Bändchen: *Reckübungen, Barrenübungen, Pferdübungen,* sind zunächst als Anleitungen für Turnwarte und Vorturner in Turnvereinen verfafst an Stelle der 1888 erschienenen „Turnübungen an Reck, Barren, Pferd und Schaukelringen". Sie sollen dazu anleiten, den von anderen, z. B. in Puritz' Merkbüchlein, gebotenen reichen Stoff methodisch zu behandeln und zu gruppieren. Der Stoff ist nach vier Schwierigkeitsstufen gegliedert und zwar in je 20 Gruppen für jede Stufe. Jede solcher Gruppen reicht für einen Übungsabend etwa aus. Diejenige Übung, die die Gruppe als solche kennzeichnet, ist gesperrt gedruckt. Sie findet sich in sämtlichen Übungsverbindungen der betreffenden Gruppe, so dafs sie als Hauptübung stets zur Wiederholung kommt. Was der Verfasser über den Nutzen dieses Gruppenturnens sagt, mufs selbst dem jugendlichen Vorturner einleuchten. Die Gipfelübungen sind nur in beschränktem Mafse berücksichtigt; denn es kommt dem Verf. vornehmlich auf die Ausbildung gröfserer Turnermassen an. Mit den den Barrenübungen vorausgestellten Bemerkungen bezüglich der Haltung beim Grätschsitz wird man sich wohl überall einverstanden erklären, ebenso mit der Ausmerzung des eigentlichen Spaltsitzes. Bei den Pferdübungen sind in der Einleitung die vom Verf. angewandten technischen Ausdrücke gerechtfertigt. In der Tat verschwinden infolge der gleichmäfsigen Bauart der beiden Endstücke des Turnpferdes auch die Ausdrücke Hals und Kreuz, Vorder- und Hinterpausche, und machen den neueren: rechtes und linkes Pferdende, r. und l. Pausche, Platz. Der Verf. erreicht auch bei der Bezeichnung der Bewegungen und namentlich der Bewegungsrichtung die wünschenswerte Deutlichkeit. Wenn schon in den Turnvereinen das methodische Vorgehen immer mehr sich verbreitet, um wie viel mehr ist dies in Schulen zu wünschen. Der Turnlehrer findet in diesen 3 Bändchen dafür die trefflichste Anleitung. Die Übungen der ersten Turnstufe können auch für Schüler vom 4. – 8. Schuljahre verwendet werden, die folgenden für höhere Klassen.

Im Anschlusse an diese Maulschen Leitfäden erhält das Büchlein: *Taktturnen* an Reck und Barren, seine Bedeutung, denn dessen Verfasser, Oberlehrer Bruder aus Mannheim, zeigt darin an Beispielen, wie er zu Werke gegangen ist, um Turnübungen und Musikbegleitung in Einklang zu bringen. In dem Geleitswort sagt Maul selbst, dafs nicht nur ausreichende Kenntnis des Turnstoffes, sondern auch eine gewisse musikalische Schulung zum Taktturnen gehört. Freilich erhöht im Schüler,

Digitized by Google

wie im Menschen überhaupt, das Zusammenstimmen von Bewegung, Rhythmus und Musik die Bewegungsfreudigkeit. Aber man kann schon beim Tanzen, selbst beim Marsche der Soldaten nach Militärmusik, erkennen, dafs es nicht wenige Menschen gibt, die ohne jede rhythmische Anlage sind. Auch die freie Erfindung von Melodieen auf der Geige oder dem Piano ist nicht weniger Frucht der Anlage, als das sanfte Nachgeben im Takte, wenn der Übungsteil nicht metronomisch klappt mit dem musikalischen Rhythmus. Freilich kommt dabei dem Anfänger die Anleitung von Göller: Turn- und Tanzlust (Karlsruhe, Braun) zu statten, worauf sich Bruder bezieht und das ähnliche von Menges und Steinbrenner (Heidelberg, O. Petters). Auch Mauls Anleitung für den Turnunterricht an Knabenschulen III. Teil wird von Bruder fortwährend angezogen und zwar fast nur die dort durch Fettdruck hervorgehobenen Übungen.

Freiübungen mit Musik waren übrigens, wie Dr. Gasch in No. 42 der Tztg. berichtet, im Leipziger Turnverein längst üblich; auch anderswo.

In Mauls *Lehrplan,* einem winzigen Heftchen, findet sich die Lebensarbeit des trefflichen Mannes, wie in einer Nufsschale zusammengedrängt. An den höheren Schulen Preufsens ist niemand gehindert, den Plan zur Grundlage zu nehmen, selbstverständlich unter möglichster Benutzung der von Maul angemerkten Handbücher. Man wird finden, dafs die Übungen für die einzelnen Klassen mit reifer pädagogischer Erfahrung — das ist eben das Lebenswerk — ausgewählt und geordnet sind. Über die Methode selbst hat sich der Mannheimer Stadtschulrat Dr. Sickinger, ein begeisterter Schüler und Verehrer Mauls, ausführlich ausgesprochen und ihre Trefflichkeit eingehender begründet als der Meister selbst. Demnach sind auch diese Schriften zu Rate zu ziehen.

Von der 9. oberrheinischen Turnlehrerversammlung in Karlsruhe (11.-15. Juli) hebt ein literarischer Streit um das Maulsche Schulturnen an, das stofflich und methodisch vielfach von der üblichen Weise abweicht. Zu der Tagung hatten sich 122 Nichtbadener, darunter 40 aus Preufsen, eingefunden (siehe den Bericht von Teichmüller in No. 15 des Turners und von Paul Erbes in No. 20 der Tztg.). Auch Prof. Dr. E. Kohlrausch hat darüber im 8. Hefte der Mtschr. berichtet.

Aus Anlafs von Äufserungen, die Turninspektor Böttcher auf der Hildesheimer Tagung des Nordwestdeutschen Turnlehrervereins bei der Beurteilung des badischen Schulturnens (Mtschr. 1901, Heft 11 u. 12) getan, trat Dr. Sickinger kräftig für den Maulschen Turnlehrplan und Turnbetrieb ein. (Tztg. 1902 No. 3—5 oder 3., 4., 6. Heft der Mtschr.). Die Abhandlung ist in methodischer Hinsicht sehr lehrreich. Einen besseren Vorkämpfer kann sich die Maulsche Schule nicht wünschen. Die Erörterungen erfuhren eine Verschärfung durch den Zentralausschufs für Volks- und Jugendspiele, der in seiner Vorstandssitzung zu Blankenburg a. H. am 8.—9. Oktober, gegen jeden Versuch, das badische Turnsystem in Deutschland zur Herrschaft zu bringen, sich auf das entschiedenste aussprach. Der Bericht hierüber und die darauf bezügliche

Digitized by Google

Erklärung Mauls ist im 11. Heft der Mtschr. veröffentlicht, auch in No. 42 f. der Tztg. und wohl in sämtlichen übrigen Fachschriften. In No. 43 der Tztg. findet man auch einen Bericht von jener Tagung und ein Urteil über das badische Schulturnen von M. Fickenwirth. Es ist dessen Vortrag auf der Sächsischen Turnlehrerversammlung in Annaberg. In derselben Nummer steht auch der Bericht Zettlers. Wohl auf allen Turnlehrerversammlungen des Jahres 1902 ist über das badische Schulturnen verhandelt worden, wie sich namentlich aus der Monatsschrift ergibt. Zu erwähnen ist noch der Aufsatz von K. Möller „Um der Wahrheit willen!" in No. 16 von Ku.G., worin er Sickingers Vorschlag, in Preufsen einen ähnlichen Lehrplan mit bestimmten Klassenzielen einzuführen, wie in Baden, entschieden zurückweist. Ferner die Erklärung Böttchers in No. 17 gegen eine Beurteilung, die der hannoverische Lehrplan durch Schulrat Sickinger in Scherers Pädagogischem Jahresbericht erfahren hat. Und schon in No. 14 hat K. Möller in dem Aufsatze: Um der Freiheit willen, mit Berufung auf Lion den Standpunkt angegeben, den er überhaupt gegenüber allen Lehrplänen einnimmt. Er will keine Mechanisierung der Erziehung; Lehrplanvorschriften dürfen nur als Notbehelf gelten, nicht die Freiheit des Lehrers schablonenhaft beschränken.

Auch Kunath in Bremen hat zu den Erörterungen über das badische Schulturnen beigetragen in seinem Bericht über den Kursus an der Karlsruher Turnlehrerbildungsanstalt in No. 15 f. der Tztg. Am besten wird man über das Wesen des badischen Turnens aufgeklärt durch den Vortrag Sickingers: „Über Körperbewegung, Rhythmus und Musik", vom Karlsruher Turnlehrertage, abgedruckt in No. 40 f. der Tztg.

Turnlehrerbildung. Sehr begeisternd und beherzigenswert war der Vortrag, den H. Schröer in einer Versammlung Berliner Turnlehrer und der Kursisten der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt in Berlin am 5. Februar 1902 über das Thema: *Warum und wie werden wir Turnlehrer?* gehalten hat, abgedruckt im 4. Heft der Mtschr.

Die wichtige Ministerialverfügung über die Lehre vom menschlichen Körper für den Unterricht angehender Turnlehrer vom 16. April 1902 ist im 7. Heft der Mtschr. mitgeteilt.

Über die *Turnlehrerprüfungen* des Jahres 1901 in Berlin, Greifswald, Breslau bietet No. 1 der A.T.B.Bl. Berichte von Akademikern, die die Prüfungen selbst mitgemacht haben und daher ihren Nachfolgern viel Interessantes vorzubringen vermögen.

Der *Deutsche Turnlehrer-Verein* zählt schon 3486 Mitglieder (Mtschr. Heft 3 und 4, auch als Sonder-Abdruck erschienen). Im Vordergrunde der gemeinsamen Arbeiten von 1902 stand die Frage nach der Vorbildung der Turnlehrer und Turnlehrerinnen. Eine zweite Verbandsaufgabe ist die neue Schulturnstatistik für ganz Deutschland, deren Bearbeitung K. Rossow (siehe 11. Heft der Mtschr.) übernommen hat. Über den Turnbetrieb, insbesondere das badische Schulturnen, sind manche Aufsätze erschienen und die Zweigvereine haben nicht nur die Turnfertigkeit der

Digitized by Google

eigenen Mitglieder gefördert, sondern auch Turn-, Spiel- und Schwimmkurse gehalten. Die *Turnvereinigung Berliner Lehrer* konnte schon auf eine 40jährige Tätigkeit zurückblicken (Mtschr. Heft 10, Bericht von O. Pulwer). In Pommern soll ein *Turnlehrerverein* gegründet werden. Der Entwurf des Grundgesetzes dafür findet sich in No. 22 der Ztschr. Ebenda ist auch ein Bericht über eine aufserordentliche Versammlung des Westfälischen Turnlehrervereins, worin besonders die Ausbildung der Turnlehrer behandelt, sowie eine Umgestaltung der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt und die Anstellung von Provinzial-Turninspektoren gefordert wurde. Auch an die Turnfertigkeit der Turnlehrerinnen seien höhere Ansprüche zu stellen. In No. 25/26, der Schlufsnummer derselben Zeitschrift, klagt Prof. Wickenhagen namentlich darüber, dafs sich so wenige Akademiker mit dem Turnen befassen wollen. Dies werde für die höheren Schulen bedenkliche Folgen haben. Schärfer hat er auf der 24. Tagung des Nordalbingischen Turnlehrervereins (Tztg. No. 45) seine Forderungen für die Ausbildung der Turnlehrer hervorgehoben. Auf diese antwortet im 12. Heft der Mtschr. Rektor Dr. Neuendorff in Haspe mit seinem sehr gehaltvollen Aufsatze *Zur Turnlehrerbildungsfrage.* Er empfiehlt mit guten Gründen, mehr Fachturnlehrer auszubilden. Seine wohlerwogenen Vorschläge zur Verbesserung der Turnlehrerausbildung verdienen Dank und Berücksichtigung.

Wie anregend die Turnlehrertage ausfallen können, wenn die Ortsbehörden eifrig mitwirken, geht aus meinem Berichte über die 21. Versammlung des Brandenburgischen Turnlehrervereins zu Havelberg im 1. Heft der Mtschr. hervor. Aber fast jeder der in der Mtschr. und anderen Fachblättern enthaltenen Berichte über die Verhandlungen der Turnlehrervereine, zumal jetzt unter der zusammenfassenden und stets neu anregenden Tätigkeit des Deutschen Turnlehrervereins, liefert den Beweis, dafs die Zugehörigkeit zu diesen Vereinen dem einzelnen Turnlehrer grofse Vorteile bietet.

Turnsprache. Entgegen den im Aufsatze *Turnsprachliches* von Hermann aufgestellten Ansichten tritt Alfred Maul im 3. Heft der Mtschr. für die Ausdrücke Trittwechselgang, Dreitritt und Schwenkhopsen ein.

Zimmergymnastik. Das Schrebersche *Handbuch,* seit der 23. Auflage herausgegeben von Dr. Graefe, liegt jetzt in 28. Auflage vor, noch immer mit dem Wahlspruche, dafs es würdiger sei, durch Selbsttätigkeit die Gesundheit zu erwerben, als sie passiv zu erwarten. Bewegungsmangel ist eine der wesentlichsten Ursachen aller Krankheiten. Lebe mäfsig, regsam und zufrieden, so ist dir ein glückliches Alter verheifsen, ringe nach voller Herrschaft über dich selbst — Schrebersche Sprüche von ewiger Wahrheit.

In urwüchsiger Sprache empfiehlt Sommer in seinem Büchlein *Gesundheit, Muskelkraft, Formenschönheit,* die Hantelübungen für das Zimmerturnen. Warum er diese Übungen klassisch nennt, ist nicht recht er-

Digitized by Google

sichtlich. Auf das richtige Atmen dabei legt er viel Gewicht. Darum hält er auch viel auf den Dauerlauf, während dessen er die Atmung zu einer förmlichen Übung gestaltet haben will. Dafs er auch die Füfse mit Hanteln beschwert und so Beinübungen macht, ist wohl neu. Manches in dem Buche bedürfte noch einer sorgfältigeren Prüfung; aber der frische, überzeugende Ton des Ganzen mufs selbst dem Hypochonder Mut machen. Über die Lebensweise äufsert er sehr vernünftige Ansichten, empfiehlt auch Bergsteigen und Schwimmen und warnt vor jeder Art von Ausschreitung und Unsittlichkeit.

Viel Beherzigenswertes enthält in No. 22 der Tztg. der Vortrag von Dr. Deneke, Direktor des Krankenhauses in Hamburg: Die gesundheitliche Bedeutung der Leibesübungen für den *Grofsstädter*. Karl Rossow berichtet in No. 14 f. der Tztg. über ein *Motionsinstrument* aus dem Jahre 1733 und vergleicht damit unsere heutigen Zimmer-Turngeräte.

Spiel. Dafs Spiel und Turnen zusammengehören, haben nach dem Berichte des Oberturnlehrers Häublein die Turnvereine bewiesen auf dem Nürnberger Kongrefs für Volks- und Jugendspiel. Nicht allein das berühmte Fischerstechen auf dem Dutzendteiche wurde von Turnern übernommen, sondern auch die sämtlichen 24 Turnvereine der Stadt und näheren Umgebung beteiligten sich an dem Spiel auf der Deutschherrenwiese und nahmen die Preise aus der Hand von Schenckendorffs. Und von der freudigen Aufnahme des Spiels beim Männerturnverein in München zeugt ein Aufsatz von Ignaz Stiefel im Jahrb. S. 279. Der Zentralausschufs darf daher mit Recht auf die grofsen Wirkungen des Rufes: Hinaus ins Freie! hinweisen. In diesem Sinne bespricht in No. 2 von K. u. G. Prof. Dr. Koch rück- und ausblickend die deutsche *Spielbewegung*, die jetzt schon ein Menschenalter dauert. Er stellt nicht nur deren Bedeutung an und für sich, sondern auch ihr Verhältnis zu den Turn- und Sportvereinen fest.

Das *Jahrbuch* beginnt Dr. Schmidt mit dem sehr ernst stimmenden Nachweise über die Verheerungen der Schwindsucht und empfiehlt als wirksamstes Mittel zu deren Bekämpfung Hebung der Lebensenergie und der Widerstandskraft durch Volksgesundheitspflege im weitesten Umfange, durch gesunde Wohnung, Arbeitsstätten, gute Ernährung, Einschränkung des Alkoholgenusses, namentlich Kräftigung des Körpers durch Übung. Der Aufsatz, die Ausarbeitung eines in Nürnberg 1901 gehaltenen Vortrages, verdient in weitesten Kreisen, besonders auch bei den Schulmännern, Beachtung wegen seines reichen Inhalts und wegen der gesunden Ansichten des Verfassers. Die Durchführung solcher Grundsätze und Ratschläge erstreben, ist ein Programm für ein ganzes Leben. Wenn es gelänge, das Volksleben in diesem Sinne umzugestalten, wäre Deutschlands Zukunft für immer gesichert.

Eine ehrenvolle Anerkennung haben die deutschen Spiele in Italien gefunden. In No. 24 des Turners berichtet der Hauptturnlehrer O. Scharf aus Krefeld von dem ersten Lehrgange für Jugendspiele in Turin, wozu

Digitized by Google

er von Prof. Mosso als Lehrer zugezogen worden. Seinen Bericht bringt auch No. 18 von K. u. G.

Wer einen *Spielkursus* mitmachen will, kann wählen nach dem Verzeichnisse, das in jedem Jahrbuche veröffentlicht wird. Die Adressen, wohin die Anmeldungen zu richten sind, findet man da angegeben.

Über die *Jugendspielplätze* einer erheblichen Anzahl deutscher Städte hat Oberlehrer Peters in Kiel amtliche Erhebungen in No. 23 der Ztschr. veröffentlicht, die für solche Anlagen einen sehr erwünschten Anhalt bieten. In grofsen Städten ist indessen der Bodenwert so gestiegen, dafs wir noch, wie in London und New York, Spielplätze auf den flachen Dächern der Schulbauten anlegen müssen! (Sieh den Vorschlag in Dr. Burgersteins und Dr. Netolitzkys, Handbuch der Schulhygiene.)

Das Wettspiel der höheren Schulen *Schleswig-Holsteins* um das Ehrenbanner ist in No. 1 der A.T.B.Bl. geschildert. Einen nachahmenswerten Versuch, mit Schülern eine *Schnitzeljagd* anzustellen, hat nach No. 8/9 von K. u. G. Oberlehrer Beese in Kiel gemacht.

Die *Spielliteratur* des Jahres 1901 ist vom Oberlehrer Dr. Burgafs in Elberfeld im Jahrbuche mit derselben Sorgfalt und Besonnenheit besprochen, die seinen verstorbenen Vorgänger Dr. Schnell auszeichneten. — Prof. Dr. Konrad Koch und Dr. Witte behandeln auch in diesem Jahrgange die Spielplatzfrage. — Die *Ferienspiele,* besprochen von Martha Thurm, haben sich in Krefeld so bewährt, dafs diese Einrichtung neben den Ferienkolonieen in Grofsstädten unentbehrlich scheint. Der Krefelder Vorstand hat über seine Tätigkeit im 8. Vereinsjahre einen lehrreichen Bericht herausgegeben, der wieder einen erheblichen Fortschritt der Sache verzeichnet. Diesen Spielen an der Ürdinger Landstrafse zuzusehen, ist für einen Jugendfreund ein Hochgenufs. Die mit der Aufsicht und Leitung betrauten Personen gehören dort nicht dem Lehrerstande an. Die ganze Veranstaltung ist eine Angelegenheit wohltätiger Bürger. Alle Städte können sich dieselbe zum Muster nehmen.

Das englische *Hockeyspiel,* ausführlich beschrieben im 4. Band der Rasenspiele von Kurt von Eberbach, verwandt dem Fufsballspiele, nur dafs der Ball mit Stöcken getrieben wird, beginnt sich auch bei uns zu verbreiten. Es kann auch auf dem Eise gespielt werden und wurde in urwüchsiger Weise von unseren Knaben längst betrieben, ehe die englische Spielweise mit zwei Toren bekannt wurde, wie denn kindliche Schlittschuhläufer, des Dauerrennens müde, leicht auf das Schlagen mit Stöcken nach einem Balle geraten. Die Berliner Akademiker treiben das Hockeyspiel bereits und es ist leicht möglich, dafs es sich weiter verbreitet; denn an geordneten Eisspielen hat unsere Jugend Mangel. Ob die in demselben Buche beschriebenen und dem vorigen nicht unähnlichen Spiele *Hurling* und *Ball-Goal* Anklang finden werden, ist zweifelhaft. Es kommt bei uns nicht darauf an, stets neues zu bieten; wenn nur die bekannten Spiele, namentlich Schlagball, tüchtig geübt werden.

Digitized by Google

Den Sportleuten mag es überlassen bleiben, das von Kurt von Eberbach im 5. Bande seiner Rasenspiele beschriebene Spiel *La Crosse* zu versuchen, wobei der Ball mit Wurfkeulen in hohem Bogen geworfen wird, bis er durch das feindliche Tor getrieben ist. Die in dem Buche genau beschriebene, mit Flechtwerk versehene Keule wird nicht billig sein. Durch Amerikaner und Engländer ist in einigen Städten Deutschlands bereits das Spiel *Baseball* zur Anschauung gebracht, wobei der Ball vom Schläger mit einer Keule aus elastischem Holze geschlagen wird. Der Fänger, der den Ball zu fangen und zu werfen hat, trägt eine Drahtmaske, Handschuhe und einen Harnisch aus wattiertem Stoff. Der Schläger sucht sich durch Laufen dem Wurfe des Fängers zu entziehen, ähnlich wie beim Schlagball, womit verglichen, dieses Spiel einen recht künstlichen Charakter hat. In Amerika befassen sich auch Berufsspieler damit. Leichter ist das ebendort beschriebene Spiel *Rounders*, im wesentlichen dem vorigen ähnlich. Es ist das bei uns schon bekannte und von Hermann in seinem Handbuch der Bewegungsspiele der Mädchen empfohlene Schlagballspiel mit 4 Freistätten, *Rundum*.

Aufser den vorhin genannten Spielen, Hockey, Eishockey, hat Heineken in seinem Büchlein *Lawn Tennis, Krocket, Golf* und *Fufsball* beschrieben und durch Bilder veranschaulicht. Die Sammlung ist recht brauchbar, dient aber vornehmlich der Verbreitung ausländischer Spiele, und wir haben schon genug Mühe, die guten deutschen Spiele wieder in Gang zu bringen.

Die Spielsammlung von Adolph von Meerberg genügt nur ganz bescheidenen Anforderungen. Man macht jetzt schon höhere Ansprüche, seitdem sich so viele tüchtige Personen mit dem Fache beschäftigen. Der Verf. scheint mit den neueren Leistungen noch nicht bekannt zu sein, sonst hätte er mit der seinigen zurückgehalten.

Dagegen ist als recht brauchbar zu empfehlen das Büchlein vom Turnlehrer Jos. Kautsky, *Turnspiele*. In knapper, aber leicht verständlicher Fassung beschreibt es 53 Spiele, gibt eine Ordnung für das Spielen an mittleren Schulen und verteilt die Spiele auf 8 Klassen. Wir wünschen dem Verf., der seine Arbeit selbst verlegt hat, guten Erfolg.

Zu den Regeln beim *Schlagballspiel* ohne Einschenker und beim *Faustballspiel* bringt Dunker in Hadersleben in Nr. 21 der Ztschr. reiche Erfahrungen zur Geltung, um allmählich ein einheitliches Verfahren herbeizuführen. Vgl. auch in No. 37 von K. u. G. den Bericht von Horstmann über Altonaer Schlagball-Wettspiele.

Eine neue Bearbeitung unserer Spielregeln wird in No. 2 von K. u. G. durch Rat Weber eingeleitet, zunächst mit Besprechung des *Faustballspiels*, das ebenda auch Sparbier behandelt. Das Ergebnis wird vom technischen Ausschusse in No. 14 veröffentlicht. Das fehlerhafte Angeben und Päppeln des Balls wird verurteilt.

Die Wertung bei Wettkämpfen, im besonderen beim *Barlauf*, wird vom Oberlehrer Binting in Grofs-Lichterfelde behandelt in No. 20 der

Digitized by Google

Ztschr. Das *Cricket* als Schulspiel ist im Jahrb. von dem Oberlehrer Franz Hahne in Braunschweig besprochen, indem er es als die Krone der Sommerspiele rühmt. Aus der Geschichte des *Eisbosselns* bringt ebenda und in No. 25/26 der Ztschr. Dr. Peters, Oberlehrer in Kiel, interessante Einzelheiten mit Abbildungen. Wie erfreulich ist es, dafs sich Holstein diese landschaftliche Eigentümlichkeit so treu bewahrt hat und jetzt wieder pflegt!

Dafs sich der *Fufsball* als echtes Winterspiel bewährt, ist eine Erfahrung, die Prof. Dr. Koch in No. 20 der Ztschr. bestätigt; an diesem Spiel hat die Jugend etwas für die rauhere Jahreszeit, bis die Eisbahn sie anlockt. Betreffs der Entwickelung des *Fufsballspieles* im Jahre 1901 berichtet Prof. Dr. Koch im Jahrb. S. 288, dafs die deutschen Spielformen sich weiter ausbilden und dafs Vorwürfe über Roheit und Ausländerei kaum mehr Berechtigung haben.

Mittel und Wege zur weiteren Verbreitung der *Spiele* weist auf dem Grunde einer erfreulichen Belesenheit in der einschlägigen Literatur Richard Friebel in Magdeburg im Jahrb., ein Vortrag, der viel Anregendes für Städte enthält, wo die Einführung des Spiels noch nicht gelungen ist. — Nicht minder beherzigenswert ist an selbiger Stelle die Abhandlung des Stabsarztes Dr. Matthes aus Eisenach über die Bedeutung der Spiele für die nationale Wehrkraft. Darnach begreift sich wohl, dafs den Truppenführern Rekruten, die geturnt und gespielt haben, die liebsten sind, und dafs die Exerzierplätze in allen Garnisonen gern den Spielern eingeräumt werden.

Vaterländische Festspiele, nämlich solche, die ohne notwendige Anlehnung an einen Gedenktag, lediglich durch ihren eigenen Wert, dem vaterländischen Zwecke dienen, weil sie Arbeitsfreudigkeit und Wehrkraft fördern, sind auf Anregung des Ausschusses, wie in Dresden, jetzt auch in *M.-Gladbach* begründet (Jahrb. S. 297, Bericht von Heesch). Und das *Düsseldorfer* Fest des Rheinisch-Westfälischen Spielverbandes bekundet, wie Dr. F. A. Schmidt ebenda berichtet, einen tüchtigen Fortschritt. Dafs die Turner ihre Eifersucht haben fahren lassen und tüchtig mittun, geht aus dem darauf folgenden Berichte des Turnlehrers Gerste über den 2. Spieltag in *Liegnitz* hervor. Aus München, Leipzig, Bielefeld, Königshütte wird im Jahrb. ebenfalls Erfreuliches berichtet.

Über das Wesen und den Ursprung deutscher *Volksfeste* hat Oberlehrer Dunker auf der Hauptversammlung des Zentralausschusses in Cöln einen fesselnden Vortrag gehalten, den K. u. G. in No. 15f. brachte.

Die im Jahre 1901 vorgekommenen *Wettkämpfe* sind im Jahrb. von Prof. Dr. Koch in Braunschweig besprochen, soweit diese Unternehmungen für Schulen vorbildlich und nicht ausschliefslich Sportsache sind.

Sport. Der Medizinalrat Dr. Dornblüth kommt in No. 1 der Tztg. in der Abhandlung: *Turnen, Spiel und Sport*, zu dem Schlusse, dafs die beiden letzteren das Turnen nicht ersetzen können. Über das Verhältnis des Turnens zum Sport handelte auch Oberlehrer Bartsch in

Digitized by Google

einer Rede zu Sangerhausen beim Kyffhäuser Turngaufeste (No. 4 der Tztg.) auch Nawroth ebenda in No. 9.

Fritz Eckardt in Dresden hat den Sport eingehend behandelt in No. 43 der Tztg. Hiernach ist das Urteil der Turner keineswegs mehr so ablehnend wie früher. Sie weisen nur ein tadelnswertes Gebahren zurück. Dem Aufsatze entgegnet aber Ehlert, Bürgermeister in Freyburg a. U. in No. 49.

Fechten. Das *Fechten* als Seitenstück zum deutschen Turnen wird von O. Karges, Turnlehrer in Berlin, dringend empfohlen. Es werde zur Zeit mit Unrecht zurückgesetzt. Die italienische Fechtart auf Hieb und Stich scheint sich aufserhalb der militärischen Kreise noch nicht recht einbürgern zu können (Tztg.).

Rudern. Das *Rudern* wird den Studenten als Ergänzung des Hallenturnens von Dr. med. A. Greff empfohlen. (No. 1 der A.T.B.Bl.) Sehr lehrreich sind die Turnübungen, die den Ruderern Wickenhagen in No. 2 von K. u. G. vorschreibt.

Wandern. *Naturbeobachtungen* beim Wandern empfiehlt der Direktor des städtischen Museums in Altona, Dr. O. Lehmann, in No. 7 von K. u. G., desgleichen Dr. Loewenberg in Hamburg, und mit seinem Aufsatze: Das Ende unseres deutschen Landschaftsbildes, Paul Schultze-Naumburg.

Die Abhandlung des Quedlinburger Direktors Dr. Lorenz in No. 8/9 von K. u. G. ist ein Auszug aus dessen in Cöln gehaltenem Vortrage: Die Turnmärsche im Erziehungsplane der Schule. Ausführlich ist der Vortrag vom Zentralausschusse herausgegeben nebst den weiteren Verhandlungen der Kölner Tagung. In derselben ganz interessanten (Wander-) Nummer von K. u. G. bespricht Dr. F. A. Schmidt den Fernmarsch Dresden—Berlin (202 km) vom 18. Mai 1902, wobei Karl Mann, der Herausgeber der Zeitschrift „Kraft und Schönheit", Vegetarier, siegte, kann aber nicht zugeben, dafs dieser Fall für die Überlegenheit vegetarischer Lebensweise ausgebeutet werde. No. 14 bringt von P. Schaefer in Dresden einen Bericht über *Ferienwanderungen*, wie sie die dortige Firma Villeroy & Boch, ähnlich den Krefelder Unternehmungen, veranstaltet.

Über *Schülerreisen* nach den Alpen schreibt im Jahrb. begeisternd und belehrend Oberlehrer Dr. Werner in Berlin. Dr. Beyer aus Leipzig hat ebenda einen Bericht über Wanderungen der Schuljugend in den letzten 3 Jahren zusammengestellt und liefert dazu eine reiche literarische Übersicht, die unter Umständen sehr willkommen sein wird. Praktische Winke finden sich in den Aufsätzen von Rektor Gropp in Thale a. H. und von Lehrer Gottschalk in Eisleben über eine Harzfahrt der zweiten Bürgerschule. Das Bedürfnis der Grofsstadtjugend nach Bewegung im Freien weist sehr anziehend der städtische Turnlehrer Döring in Berlin nach, indem er in seinem Aufsatze: Körperbau und Körperpflege in Berlin C., seine Erfahrungen am Köllnischen Gymnasium und dazu viel

Digitized by Google

Nachahmenswertes mitteilt. Von der Ferienreise der oberen Klassen des II. Lyceums in Hannover, die sich bis an die oberitalischen Seen erstreckte, liefert C. Thiele im 12. Heft der Mtschr. einen anziehenden Bericht. Die Schüler haben um so gröfseren Nutzen von der Reise gehabt, da sie sich vorher mit der italienischen Sprache bekannt gemacht hatten.

Der Vortrag von Dr. Schumburg über die *Hygiene des Marsches* und der Truppenunterkunft ist zwar zunächst eine militärärztliche Studie, aber auch für höhere Schulen von Interesse, da zahlreiche Lehrer dem Offizierstande angehören und die Marschübungen der Schüler immer mehr an Bedeutung gewinnen. Aus dem überaus reichen Inhalte des Vortrags sind besonders die Mitteilungen über die nunmehr als Mittelfufsbruch erkannte Marschgeschwulst, den sogenannten Schwellfufs, und über den Hitzschlag hervorzuheben. Die sämtlichen hier dargelegten Untersuchungen über die hygienischen Wirkungen des angestrengten Marsches haben auch für Turner Bedeutung.

Schwimmen. Die physikalischen Bedingungen des *Schwimmens* werden in No. 44 der Tztg. trefflich auseinandergesetzt von Dr. Du Bois-Reymond in Berlin.

Ein in der Deutschen Gesellschaft für Volksbäder von Dr. med. G. Poelchau in Charlottenburg gehaltener Vortrag über das *Badewesen der Vergangenheit* mit interessanten Schilderungen aus dem Leben der alten Völker und des deutschen Mittelalters ist auch ins Jahrb. übernommen.

Von der 1903 eingegangenen, vielmehr mit einem anderen Blatte vereinigten Zeitschrift Schwimmsport (9. Jahrgang) sei hier nur berichtet, dafs sich darin die Aufsätze über Einführung des Schwimmunterrichts an Schulen, sofern sich eine Badegelegenheit in der Nähe befindet, mehrten. An vielen Orten, z. B. in Lübeck (sieh No. 5 und 37), Königsberg i. Pr. (No. 50), Bautzen (No. 1), Cassel (No. 16), wird auf Kosten eines Ausschusses oder der Schwimmvereine selbst unentgeltlich Schwimmunterricht an Volksschulkinder erteilt. Die Einführung des Schwimmens in den Schulen ist nur durch Verbindung mit den Turnstunden zu erreichen, in denen ja auch das Trockenschwimmen als Freiübung vorzunehmen ist (No. 47 Bericht aus Breslau). Der Chemnitzer Trockenschwimmapparat ist in No. 47 beschrieben. Aus einem Buche des englischen Meisterschaftschwimmers Jarvis, eines Tapezierers: Die Schwimmkunst, wird in No. 47 berichtet, wie er sich über die geringe Neigung der Engländer zum Schwimmen beklagt. Dem Wasserspringen widmen diese sich im allgemeinen nicht, wogegen die deutschen Schwimmvereine mit der von ihnen ausgebildeten und fortwährend geübten Springschule (Wettspringtabelle), die ungefähr 170 Sprünge zählt, ein nationales Verdienst vor allen anderen Völkern erworben haben (vgl. No. 4 und den Aufsatz von G. Kallenbach über Wertung der Leistungen in No. 13). In No. 49 ff. findet sich aus der Vierteljahrsschrift: Revue Olympique im Verlage Lanier, Auxerre

Digitized by Google

(Yonne), dem Organe des internationalen Komitees für olympische Spiele, der Artikel: Die körperliche Erziehung im 20. Jahrhundert, die als ein Werk des 19. zu bezeichnen sei. Die Übersetzung scheint schwach zu sein. No. 24 ff. bringen eine Abhandlung des Lehrers H. Brosig in Breslau: Wie ist die Einführung des obligatorischen Schwimmunterrichts in der Volksschule zu gestalten? Es ergibt sich daraus, dafs schon in vielen Städten der Schwimmunterricht an Volksschulen in dieser oder jener Form eingerichtet ist, wie denn überhaupt das einschlägige Material hier mit grofsem Fleifse zusammengetragen ist. Seine Vorschläge sind freilich zunächst auf Breslau gerichtet, enthalten aber viel auch für andere Plätze Anwendbares. Wohl einzig in Deutschland steht das Beispiel des Städtchens Hosena, Kreis Hoyerswerda, da, wo der fast die ganze Bürgerschaft umfassende Schwimmklub alle Kinder des Ortes schwimmen lehrt (No. 2). Ein *Literatur-Nachweis* über das Bade- und Schwimmwesen, nach der Zeit des Erscheinens der Bücher geordnet, ist in No. 21 f. von U. Baer und G. Kallenbach zusammengestellt, der sehr nützliche Dienste leisten kann. Auf Zuverlässigkeit darf man bei den beiden Verfassern rechnen; doch reicht die Arbeit erst bis zum Jahre 1882. Sehr ermutigend für das Unternehmen, den *Schwimmunterricht* bei den Schulen einzuführen, war der Beschlufs des Rheinischen Turnlehrervereins auf seiner in allem sehr anregenden Tagung zu Elberfeld am 2. August 1902. Nachdem Rektor Lotz die Schwimmübungen der Schulknaben vorgeführt hatte, erklärte nämlich der Verein, dafs er sich von der Möglichkeit eines schulgemäfsen Schwimmunterrichts überzeugt habe.

In Leipzig wird nach dem Berichte K. Rossows unentgeltlicher Schwimmunterricht an Volksschüler (11. Heft der Mtschr.) als Massenunterricht erteilt, wobei die vierjährigen Erfahrungen des Dresdener Turnlehrervereins beachtet werden konnten. Die Übungen für das *Trockenschwimmen*, die von den Dresdener Turnlehrern angewandt werden, sind hier verzeichnet. Über einen ähnlichen Kursus in Hagen i. W. berichtet dasselbe Heft.

Ein hübsches Schwimmerlied, vielleicht von Matthias Claudius, wert, in Töne gefafst zu werden, hat Direktor Dr. Lorenz aufgefunden und im Jahrb. S. 226 veröffentlicht. Ebenda findet sich ein Lied der Schlittschuhläufer von einem ungenannten Verfasser, das auch nicht übel ist.

Eislauf. In einer auf reicher Erfahrung beruhenden Schrift über *Schneeschuhwettläufe* strebt der Hauptmann a. D. Vorwerg nach möglichster Verbreitung des in vieler Hinsicht wertvollen Schneeschuhlaufs, namentlich bei der deutschen Gebirgsbevölkerung, und empfiehlt dafür Wettläufe unter Abweisung alles Akrobatentums. Für die Wettläufe erkennt er nur den Zweck an, das Volk in geistiger, leiblicher und sittlicher Hinsicht tüchtig zu machen. Möchte man dies doch in allen Sportkreisen beachten und das Spezialistentum in seine Schranken weisen! Schon mit dem vierten Lebensjahre sollen die Kinder des Gebirges den Schneeschuhlauf versuchen, damit sie sich an das Winterwetter gewöhnen

Digitized by Google

und sich im Gebirge zurecht zu finden lernen. Dem Büchlein ist ein reizendes Bild zugefügt: Schulkinder der Siebengründe vom Wettlauf am 2. Februar 1902 bei den Daftebauden im Riesengebirge. Zur Verbreitung der Übung sind Schneeschuhvereine nicht zu entbehren. Beiläufig entwickelt der Verf. bei deren Empfehlung seine Ansichten über das Vereinsleben und die sich oft darin breit machende Eitelkeit, Streberei und Klüngelwirtschaft, wie es scheint auf Grund unangenehmer Erfahrungen, nicht weniger auch über die Verschönerungswut der Gebirgsvereine. Sehr entschieden tritt er für deutsche Ausdrücke statt der fremden ein und verwirft z. B. die durch Marktschreierei aufgekommene Bezeichnung Skiklub.

II. Schulgesundheitspflege.

Die grofsen Fortschritte der letzten Jahre auf dem Gebiete der Schulgesundheitspflege erkennt man aus dem *Handbuch* von Burgerstein und Netolitzky, das in 2., sorgfältigst umgearbeiteter und erweiterter Auflage erschienen ist: ein ganz vorzügliches Nachschlagewerk, das den Leser in keiner Frage im Stiche läfst. Wer sich in einem bestimmten Falle noch eingehender unterrichten will, wird mit Dank die reiche, zuverlässig eingetragene, internationale Fachliteratur begrüfsen. Die Zahl der Seiten und der Abbildungen ist mit dieser Umarbeitung um das Doppelte gestiegen. Über einige Punkte der Schulgesundheitspflege, besonders über die Schülerzahl der Klassen, über Lehrerbildung, Schularzt, Lehrplan und Schulhäuser hat Dr. Burgerstein in Kürze auch die zahlreichen Leser des Jahrb. belehrt.

Eine gedrängte Übersicht des heutigen Standes der *Schulgesundheitspflege* bietet das Handbuch von Dr. med. C. Schmid-Monnard und Schuldirektor Rudolf Schmidt, das in knapper Form die 4 Abschnitte: Schulgebäude, Schulunterricht, Schule und Elternhaus, Schule und Arzt, behandelt. Für eingehendere Fragen wird auf die Fachliteratur verwiesen. Namentlich den städtischen Lehrern wird das Buch von Vorteil sein. Den beiden Verfassern stehen reiche Beobachtungen in Halle und Leipzig zu Gebote.

In ansprechender, schlichter Form und namentlich für Volsschullehrer hat Dr. Reichholtz die betreffenden Fragen, besonders die *Reinigung* und *Lüftung* der Unterrichtsräume, behandelt.

Zunächst für die Volksschule bestimmt und in die Form von Unterrichtsvorbereitungen gebracht ist das Buch *Menschenkunde und Gesundheitslehre* von Dr. Seyfert, Schuldirektor in Ölsnitz. Inhaltlich geht es aber weit über das Wissensgebiet der Volksschule hinaus und empfiehlt sich durch die wohldurchdachte, geschickte Bearbeitung des überaus reichen Stoffes auch den Lehrern höherer Schulen. Seit 1890 sind schon

Digitized by Google

drei Auflagen nötig geworden. Es hätte allerdings manches Fremdwort vermieden werden können.

Mit Recht ist Kotelmanns *Zeitschrift für Schulgesundheitspflege* zu rühmen, der es gelungen ist, sich eine grofse Zahl zuverlässiger Mitarbeiter zu sichern. Unter den sehr vielen trefflichen Aufsätzen mögen Freunde des Fufsballspieles nicht die von Prof. Dr. med. Dollinger in Budapest über dieses Spiel mitgeteilten Erfahrungen übersehen; doch sind auch die Ratschläge des Prager Sanitätsrats Altschul zu diesem Aufsatze zu beachten. In einem kurzen, aber treffliche Vorschläge enthaltenden Aufsatze von Eckardt in Dresden berührt es angenehm, zu lesen, dafs über die Notwendigkeit, das Turnen möglichst ins Freie zu verlegen, kein Zweifel mehr besteht. Möge man nur überall danach handeln! Wichtig sind die von Dr. Reichenbach in Göttingen in No. 7 mitgeteilten Versuche mit *staubbindenden Fufsbodenölen* (s. oben S. 11). In den Berichten über Versammlungen, aus Tagesblättern und in den vielen kleinen Mitteilungen folgt die Zeitschrift seit Jahren mit bestem Verständnisse Allem, was das Leben Neues auf diesem Gebiete bringt.

Unter den zahlreichen, meist im Anschlusse an die Kotelmannsche Zeitschrift herausgegebenen Schriften zur Schulgesundheitspflege ist für Kreis- und Anstaltsbibliotheken besonders empfehlenswert die Bergersche Schrift *Kreisarzt und Schulhygiene.* Sie gibt die Punkte an, die bei Schulbesichtigungen zu beachten sind, und erörtert diese so eingehend, dafs sie als ein kurzes Handbuch der Schulgesundheitspflege gelten kann. Der Lehrer kann daraus gut entnehmen, nicht nur, was, um bei Besichtigungen vorwurfsfrei zu bleiben, zu beachten, sondern auch, wie er dem Kreisarzte vorarbeiten, mit ihm Hand in Hand gehen kann. Anderseits wird den Ärzten empfohlen, mit den Lehrern in fortwährender Verbindung zu bleiben und an deren Konferenzen teilzunehmen. Schliefslich kommt das Verhältnis des Kreisarztes zu den nunmehr anzustellenden Schulärzten zur Sprache. Diese sollen namentlich den Gesundheitszustand der Kinder überwachen und die neu eintretenden untersuchen. In den am Schlusse aufgestellten Leitsätzen wird die gesamte amtliche Tätigkeit bestimmt festgesetzt, so dafs das Büchlein auch als eine Anweisung für Medizinalbeamte dienen kann.

Von aufrichtiger Verehrung ist das Lebensbild des Begründers der Wasser- und Naturheilkunde, *Vincenz Priessnitz,* von Franz von Bielau eingegeben. Es tut dem Leser wohl, dafs diese Schilderung der berühmten Kuranstalten von Freiwaldau und Gräfenberg sich von der üblichen Reklame fern hält. Bildnisse der zahlreichen Denkmäler, die von Geheilten aus Dankbarkeit gestiftet wurden, sind dem Büchlein eingefügt.

Aus dem Vortrage des Prof. Dr. Pel, Rektors der Universität Amsterdam: Über die Kunst gesund und glücklich zu leben und Krankheiten zu verhüten, übersetzt von Dr. Rosenstein, Jena G. Fischer, 32 S. bringt Prof. Zander in Königsberg i. Pr. in No. 7 von K.u.G. dankenswerte

Digitized by Google

Proben, die jenen Vortrag als sehr empfehlenswert erscheinen lassen und ihn in gleichen Rang mit Hufelandschen Schriften stellen.

Ein vortreffliches heilgymnastisches Buch ist das von Prof. von Mikulicz und Frau Tomasczewski in Breslau herausgegebene: *Orthopädische Gymnastik.* Noch immer gibt es Eltern, die sich mit passiven Mitteln, wie Geradehaltern von Bandagisten, begnügen, statt ihre Kinder durch Turnen von der schon eintretenden Verunstaltung zu befreien. Das Buch ist zwar zunächst für Ärzte und Erzieher bestimmt, sollte aber weiteren Kreisen zugehen. Dem Verf. steht eine 20jährige reiche Erfahrung zu Gebote, und Frau Tomasczewski leitet das orthopädische Turnen der Mädchen sowohl in der Breslauer Klinik wie in der Privatanstalt des Professors. Die Übungen sind so genau beschrieben und durch photographische Aufnahmen veranschaulicht, dafs danach die Eltern oder Erzieher die Übungen weiterführen können. In der Einleitung wird das Wesen und die Entstehung des Übels gemeinverständlich dargelegt und es werden zur Verhütung desselben Lehren erteilt, die für Schule und Haus äufserst wichtig sind. Nach Beschreibung der Geräte folgt das Verzeichnis der Turnübungen, vom Oberturnlehrer W. Krampe überarbeitet und turnsprachlich festgestellt. Nur einen Blick braucht ein Vater in dieses Buch zu tun, um sich energisch an seine Pflicht erinnert zu fühlen, dafs er Verunstaltungen bei seinen Kindern mit Ernst entgegen wirken mufs.

Nach Dr. Schulthess' Untersuchungen in der Zeitschrift für Schulgesundheitspflege wird die *Rückgratsverkrümmung* infolge des vielen und zwar fehlerhaften Sitzens in der Schule bedenklich häufiger, besonders bei Mädchen im Alter von 12—14 Jahren. Ehe man es ahne, habe bisweilen die Rückgratsverkrümmung schon begonnen. Durch Rhachitis wird dafür eine besonders häufige Anlage geschaffen, die oft so lange verborgen bleibt, bis in der Schule stärkere mechanische Ansprüche an das Skelett gestellt werden. Solche durch Rhachitis verursachte Skoliosen darf man also nicht der Schule allein zur Last legen. Dahin gehören auch die Fälle ungewöhnlicher Schlaffheit der Bänder und schwachen Knochenbaus. Die Formen der Skoliose werden in der Schrift durch Abbildung veranschaulicht: alles auf der Grundlage genauer klinischer Untersuchungen im orthopädischen Institut von Dr. Lüning und Dr. Schulthess in Zürich und den anderweit vorgenommenen Schüleruntersuchungen, namentlich den in Lausanne vom Orthopäden Scholders angestellten. Daraus ergibt sich, dafs die Schreibhaltung eine Ausbiegung der Wirbelsäule begünstigt und überhaupt das Sitzen und der Bewegungsmangel für die skoliotisch Beanlagten sehr schädlich ist. Demgemäfs verursacht also die Schule eine Anzahl leichterer Verkrümmungen direkt und verschlimmert schon bestehende. Aufser der Verkürzung der Sitzarbeit empfiehlt der Verf. strenges Innehalten der stündlichen Pausen, regelmäfsiges Turnen in allen Klassen, täglich eine Stunde, gutes Licht, gute Bänke, Steilschrift.

Digitized by Google

Leider ist auch eine Abhandlung wie die des städtischen Schularztes in Nürnberg Dr. Landau, *Nervöse Schulkinder*, zeitgemäfs und durch die Tatsache, dafs die Zahl der nervösen Kinder wächst, gerechtfertigt. Die reiche Literatur, die dem Verf. zur Verfügung stand, ist bei jeder von ihm dargelegten Tatsache angegeben. Die Schrift ist nicht nur für Ärzte, sondern auch für Lehrer bestimmt; sie gehört, schon um der angezogenen Literatur willen, in die Anstaltsbibliotheken. Die Ursachen der Nervosität findet er in erblicher Belastung, in der Unterrichtsweise, im Genusse von Nervenreizmitteln, Kaffee, Tee, Tabak, Alkohol, in geschlechtlichen Erregungen und in fehlerhafter Erziehung. Das Büchlein ist von Bedeutung für jeden Schulmann.

Wesentlich von den vorhin besprochenen Büchern verschieden ist das von Dr. Bode, *Schule und Alkoholfrage*, indem es zwar wohl bei Schulmännern für die Mäfsigkeitssache werben will, aber vornehmlich dadurch, dafs auf die anderswo und zu anderen Zeiten gemachten Versuche zur Nacheiferung hingewiesen wird. Wo der Verf. mit seinem Urteil hervortritt, geschieht es besonnen, nie aufdringlich, und er hält sich fern von dem Fanatismus mancher Abstinenten. Mit grofser Belesenheit bringt er aus den übrigen Kulturstaaten Verfügungen der Behörden, Aussprüche von Ärzten und Schulmännern, Lesestücke aller Art, die dem Lehrer dienlich sein können zur eigenen Belehrung und zur Verwendung im Unterricht. Zum Schlusse folgen einige Musterlektionen und Lesestücke.

Die gesamten Mafsnahmen zur Erhaltung der Gesundheit der schulentlassenen Jugend in unseren Grofs- und Fabrikstädten gegenüber den Gefahren der Arbeit in geschlossenen Räumen, des Alkoholgenusses, der Tuberkulose und der Unsittlichkeit hat Dr. Burgass aufgeführt und begründet in einem Vortrage im Bergischen Verein für Gemeinwohl zu Düsseldorf. (Siehe Vereinszeitschrift Gemeinwohl 15. Jahrgang No. 2—4 Elberfeld, Friedr. Könker und einen Auszug im 11. Hefte der Mtschr.)

An der Gutsmuths-Realschule zu Quedlinburg sind über den kräftigenden Einfluſs, den der Sommer, der Aufenthalt im Freien, Spiel und Wanderungen auf die *Augen* der Schüler üben, genaue Untersuchungen angestellt, die Oberlehrer Habenicht in No. 24 der Ztschr. darlegt, um darzutun, dafs unleugbar ein sehr günstiger Einfluſs besteht. In einzelnen Fällen hat sich die Sehweite während des Sommers mehr als verdoppelt.

Es bezweifeln neuerdings manche Schulmänner, dafs durch *Schliefsen der Schulen* die Ansteckungsgefahr vermindert wird. Privatdozent Dr. Heller, der die Frage in der Deutschen Medizinalzeitung (No. 83) behandelt hat, kommt an der Hand der Statistik Berlins zu dem Ergebnisse, dafs zwar die Masern infolge des Schliefsens der Schule nachlassen, nicht aber Scharlach und Diphtherie. Er fügt aber hinzu, dafs die Verhältnisse der Grofsstädte anders liegen als die des Landes, und hält es doch für verständig, die Schulen zu schliefsen, wenn eine Krankheit sich erheblich verbreitet.

Digitized by Google

Der Vortrag Dr. Windheusers, *Tuberkulosebekämpfung und Schule,* verlangt 1. Belehrung der Kinder über Wesen, Ansteckungsgefahr und Bekämpfung der Seuche und erörtert 2. wie die Schule mitwirken kann durch Verhütung der Empfänglichkeit und Ansteckung. Gegenüber den sofort einleuchtenden Forderungen des schon früher im Kreisverein Zell a. d. Mosel hervorgetretenen Arztes ist nur zu bedauern, dafs sehr viele Schulhäuser den gesundheitlichen Anforderungen nicht entsprechen. Es wäre aber zu wünschen, dafs der Verf. zur Verbreitung der Ansichten beitrüge, die Dr. F. A. Schmidt zur Steigerung der Widerstandskraft so überzeugend vorgetragen hat (s. o. S. 20). Nur flüchtig werden Abhärtung, Abwaschungen, Bewegung im Freien empfohlen. Durch Spiel in den Pausen, in der Turnstunde und in der freien Zeit kann viel Gutes zur Festigung der Gesundheit geschehen.

Auch der Seminararzt zu Schwäb. Gmünd, Dr. med. A. Baur, betrachtet die Schule als den besten Kämpen gegen die Tuberkulose und geht zur Unterweisung der Lehrer ausführlicher als Windheuser auf das Wesen und die Ursache der Krankheit, ihre Verhütung und Heilung ein, um im letzten Drittel seiner Schrift zu lehren, wie die Schule diese Volkskrankheit zu bekämpfen hat. Die Schrift verdient die weiteste Verbreitung, weil sie im besten Sinne gemeinverständlich ist. Es gewährt einem beim Lesen eine wahre Freude, wie faſslich der Verf. sich auszudrücken versteht und mit welcher Wärme er den Kampf gegen den Volksfeind führt.

In Buch-, Plakat- und Taschenformat ist die neu bearbeitete Schrift des Geh. Ob.-Med.-Rats Dr. Pistor, Die Behandlung *Verunglückter* bis zur Ankunft des Arztes, erschienen. Jede öffentliche Anstalt, selbst solche von untergeordneter Bedeutung, sollten in einem Plakat diese für unsere verkehrsreiche Zeit unentbehrliche Anweisung vor aller Augen bringen. Der Preis für Massenbezug ist vom Schoetzschen Verlage, Berlin, Luisen-Strafse 36 billig gestellt.

Digitized by Google

Schriftenverzeichnis.

Die Zahlen am Ende der Schrifttitel bezeichnen die Stelle der Besprechung im Text.

I. Schulgeschichte.

Ackermann, Schulrat und Direktor, Salzmanns ausgewählte Schriften. Bd. 2. = Manns Biblioth. pädagogischer Klassiker, 30. Bd. Langensalza 1901, Beyer & Söhne. — 37.

Afranisches Ecce 1896—1900. Meifsen 1900, Niederl. des Vereins ehem. Fürstenschüler. — 7.

Ammann, Prof., Gesch. des k. k. Gymnasiums zu Brixen. I. Von den ersten Anfängen bis zur Wiedererrichtung unter der österr. Regierung, verbunden mit kurzen Nekrologen des † Präfekten Paldele und des † Direktors Unterberger. = Pg. 1901. — 3.

Asbach, Dir Dr., Entwurf zur Errichtung einer Bergischen Landesuniversität zu Münster. = Pg. des K. Gymnasiums zu Düsseldorf 1901. — 22.

Bahlke, Seminardir. Dr., Die Stellung der Philanthropisten zum Religionsunterricht. Leipzig 1901, Dürrsche Buchh. — 41.

Bauch, Prof. Dr., Deutsche Scholaren in Krakau in der Zeit der Renaissance 1460—1520. Breslau 1901, M. & H. Marcus. — 21.

— — Die Anfänge des Humanismus in Ingolstadt. = Historische Bibliothek XIII. München 1901, R. Oldenbourg. — 21.

Beyer, Prof., Die ältesten Schüler des K. Fürstin-Hedwig-Gymn. zu Neustettin. = Pg. 1902. — 10.

Binder, Dr., Geschichte der k. k. Staats-Oberrealschule in Laibach. = Festschrift 1902. — 19.

Bissinger, Dir., Zur Geschichte und Statistik des Grofsh. Gymn. in Pforzheim in seinem zweiten Jahrzehnt. = Pg. 1901. — 12.

Bode, Dir. Dr., Die Entwicklung des lateinlosen höheren Schulwesens in Frankfurt a. M. = Pg. der Adlerflychtschule zu Frankfurt a. M. 1901. — 23.

— — Die Adlerflychtschule zu Frankfurt a. M. von 1876—1901. = dem vorigen. — 23.

Bosse, D. Dr., Die Hohenzollern als Volkserzieher. Berlin 1901, Schriftenvertriebsanstalt. — 28.

Braig, Prof. Dr., Leibniz, sein Leben und die Bedeutung seiner Lehre. Hamm 1901, Breer & Thiemann. — 33.

Brand, Prof. E., Über Vorbildung und Prüfung der Lehrer an den bayerischen Mittelschulen seit 1773. = Texte und Forschungen zur Gesch. der Erziehung und des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge IV, a. — 26.

Braunschweiger Erklärung. Herausgeg. vom Gymnasialverein 1900. — 42.

Brenning, Prof. Dr., Th. G. von Hippel. Monatsh. der Com.-Ges. 1902. 11/12. — 32.

Digitized by Google

Busse, Prof. Dr., Zur Erinnerung an Ludwig Wiese. = ZG. 1900, S. 564 ff. — 39.
Cohrs, Pastor prim., Die evangelischen Katechismusversuche vor Luthers Enchiridion, Bd. 3 u. 4. = Monumenta Germaniae paedagogica, Bd. 22 u. 23, 1901 u. 1902. — 42.
Cüppers, Dir. Dr., Übersicht über die bisherige Entwickelung des Prog. zu Borbeck. = Pg. 1902. — 2.
Deutscher Gymnasialverein, s. Braunschweiger Erklärung.
Dillmann, Oberstudienrat C., Der Schulmeister von Illingen. Stuttgart 1901, Metzler. — 41.
Drees, Obl. Dr., Geschichte des Fürstl. Gymnasiums zu Wernigerode. = Pg. 1900. — 15.
Eskuche, Dr., Sarcerius als Erzieher und Schulmann. = Pg. des RG. zu Siegen 1901. — 37.
Euler, Prof. Dr., und Dr. Hartstein, H. F. Mafsmann. Sein Leben, seine Turn- und Vaterlandslieder. Berlin 1902, Berlinische Verlagsanstalt. — 33.
Faber, Dir. Dr., Zur Geschichte des städt. Realprogymn. in Swinemünde. = Pg. 1902. — 16.
Fischer, Dir. G., Schulnachrichten über das Gymnasium und die Knabenelementarschule zu Bistritz für 1900/01. = Pg. — 2.
Fischer, H. R., Adalbert Falk, Preufsens einstiger Kultusminister. Hamm i. W. 1901, E. Griebsch. — 31.
Fischer, J., Gedächtnisrede auf R. Müller. = Pg. des Friedrichsgymn. zu Berlin 1901. Berlin, Weidmannsche Bh. — 1.
Fischer, K., Adolf Diesterweg. 2. Aufl. Langensalza 1902, Schulbuchhandlung v. Grefsler. — 31.
Flemming, Obl., Zwei Aktenstücke zur Geschichte der Klosterschule Rofsleben. = Pg. 1901. — 21.
Francke, Dir., Zur Geschichte der Städtischen Realschule zu Gardelegen. = Pg. 1901. — 18.
Frankfurter Schulzeitung, 1. Juni 1901. Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. — 42.
Fraustadt, Pfarrer, Grimmenser Stammbuch 1900. Meifsen 1900, Niederlage des Vereins ehemaliger Fürstenschüler. — 5.
Friedrichs-Gymnasium zu Berlin, Zur Geschichte des. Nachtrag enth. Gedächtnisreden. = Pg. 1901. Berlin, Weidmannsche Bh. — 1.
Gebele, Obl., Die Ausbildung der Aufsicht über die Volksschule in Bayern im Übergange vom 18. zum 19. Jahrh. = Texte u. Forschungen zur Gesch. d. Erziehung u. des Unterrichts in den Ländern deutscher Zunge IV, b. — 28.
Gleditsch, Prof., Das K. Wilhelms-Gymnasium in Berlin von 1858—1900. Erinnerungsblätter aus der Geschichte der Schule usw. Berlin 1900, Wiegandt & Grieben. — 2.
Göbel, Dir. Dr., Anfänge der Aufklärung in Altbayern. Kirchheimbolanden 1901, Thiemesche Druckereien. — 27.
Görges, Prof., Die Schulen des Michaelisklosters in Lüneburg. I. Die Ritterakademie. II. Die Schule des Michaelisklosters. = Pg. des Johanneums zu Lüneburg 1901 u. 1902. — 8. 20.
Grott, Dir., Die Entwicklung der Graudenzer Unterrichts-Anstalten mit bes. Berücksichtigung der Oberrealschule. = Festschrift der Städt. Oberrealsch. zu Graudenz 1901. — 24.
Gurlitt, L., Erinnerungen an E. Curtius. Leipzig 1902, O. R. Reisland. — 31.
Heidrich, Dir. Prof. Dr., Die ersten 25 Jahre des K. Gymnasiums zu Nakel. = Pg. 1901. — 10.
Heinzig, Prof. Dr., Die Schule Frankreichs in ihrer histor. Entwickelung bes. seit dem deutsch-franz. Kriege 1870—71. Frankfurt a. M. 1902, Kesselring. — 29.
Heubaum, Dr., Joh. Joach. Becher. Ein Beitrag zur Gesch. des 17. Jahrh. Monatsh. der Com.-Ges. 1900, 5. — 30.
Hinrichsen, Obl., Die Schleswiger Domschule in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrh. = Pg. 1902. — 13.

Digitized by Google

Hintzmann, Dir. Dr., Oberrealschule zu Elberfeld. Zur Geschichte der Schule. Festschrift zum 75jährigen Bestehen der Anstalt. = Pg. 1900. — 18.

Holle, Prof. Dr., Zur Geschichte des Gymnasiums zu Recklinghausen. = Pg. 1901. — 13.

Hufslein, Gymnasiall. Dr., Flavio Biondo als Geograph des Frühhumanismus. = Pg. des K. Alten Gymn. zu Würzburg 1901. — 30.

Jonas, Dir. Dr., Geschichte des Kemperhofs bei Koblenz. = Festschrift 1901. — 19.

Kaufmann und Bauch, Akten und Urkunden der Universität Frankfurt a. O. 4. Heft: Das Dekanatsbuch der philos. Fakultät 1540—1596. Breslau 1901, M. & H. Marcus. — 21.

Keferstein, Seminarobl. Dr. J. G., Herders Pädagogische Schriften und Aufserungen. Mit Einleitung und Anmerkungen. = Manns Bibliothek pädagog. Klassiker 40. Langensalza 1902, Beyer & Söhne. — 32.

Keller, Geh. Archivrat Dr., Christentum und Platonismus. Monatsh. der Com.-Ges. 1901, 1. — 35.

Kempf, K., Gedächtnisrede auf R. Püschel. = Pg. des Friedrichsgymn. zu Berlin 1901. Berlin, Weidmannsche Bh. — 1.

Kesseler, Dir., Zur Geschichte des K. Realgymn. zu Bromberg. = Pg. 1901. — 15.

Khull, Prof. Dr., Schulordnung und Instruktionen aus den Jahren 1577—79 für die ev. Schule der Landstände von Oberösterreich. = Beiträge zur österr. Erziehungs- und Schulgesch. Herausgeg. von der österr. Gruppe der Gesellsch. für deutsche Erziehungs- u. Schulgesch. 3, 1900. — 26.

Killmann, Dir., Geschichte der ersten 25 Jahre der K. Realschule und des K. Progymnasiums zu Dirschau. = Pg. 1902. — 18.

Klufsman, Schulrat, Die Entwicklung des Hamburgischen Vorlesungswesens. Hamburg 1901, L. Vofs. — 25.

Knoke, Konsistorialrat Prof. D., Grundrifs der Pädagogik und ihrer Geschichte seit dem Zeitalter des Humanismus. Berlin 1902, Reuther & Reichard. — 43.

Kreyfsig, I. u. II. Nachtrag zu D. Kreyfsigs Afraner-Album. Meifsen, Niederl. des Vereins ehem. Fürstenschüler 1893 u. 1900. — 7.

Krüger, Geh. Schulrat, Prof. Dr., Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und Realanstalten des Herzogtums Anhalt. Dessau 1902, C. Dünnhaupt. — 26.

Kunze, Rektor Dr., Bericht über die Gründung des Progymn. zu Nakel. = Pg. 1901. — 10.

Lachmann, J., Wilhelm Panzerbieter. = Pg. des Falk-Realgymn. zu Berlin 1901. — 34.

Laeger, Obl. Dr., Lebensskizzen der Lehrer des K. Dom-Gymnasiums zu Magdeburg. I. = Pg. 1902. — 9.

Lampadius, F., Die Kantoren der Thomasschule zu Leipzig. Leipzig 1902, Ch. Steffen. — 7.

Langer, A., Erinnerungen aus dem Leben eines Dorfschullehrers. 2. Aufl. Gr. Lichterfelde, E. Runge. o. J. — 41.

Lemcke, Dir. Dr., Beiträge zur Geschichte der Stettiner Ratsschule. I. Urkunden. 4. Der Chorus symphoniacus. = Pg. des Stadtgymnas. zu Stettin 1902. — 14.

Liermann, Obl. Dr., H. Petreus Herdesianus und die Frankfurter Lehrpläne nebst Schulordnungen von 1579 u. 1599. = Pg. des Goethegymn. zu Frankfurt a. M. 1901. — 35.

Löhrer, Dir. Dr., Mitteilungen aus der Geschichte des Progymn. der Stadt Viersen. = Pg. 1902. — 14.

Lühr, Prof. Dr., 24 Jesuitendramen der litauischen Ordensprovinz. Altpreufs. Monatschr. 38, 1. — 40.

Lünzner, Dir. Prof. Dr., Das evang. Gymnasium zu Gütersloh. = Festschrift 1901. — 5.

Mahlmann, Pfarrer, Mag. A. Reyher, der treue Mitarbeiter Herzog Ernst des Frommen. Gotha 1901, Thienemann. — 36.

Digitized by Google

Männel, Rektor Dr., Das Neunzehnte Jahrhundert in der Hallischen Schulgeschichte. Halle a. S. 1900, Buchh. d. Waisenhauses. — 24.
May, Dir. Dr., Beiträge zur Geschichte des Oppelner Gymnasiums. = Pg. 1902. — 11.
Mayer, Prof. Dr., Geschichte der Freiburger Gymnasiums-Bibliothek. = Pg. 1901. — 4.
Mertens, Dir. Dr., Zur Geschichte des Gymnasiums zu Brühl während der Jahre 1865—1902. = Festschrift 1902. — 4.
Mertz, G., Das Schulwesen der deutschen Reformation im 16. Jahrhundert. Heidelberg 1901, C. Winter. — 40.
Messer, Obl. u. Priv.-Doz., Hermann Schiller. Giefsen 1902, Ricker. — 38.
Meyer, Prof. Dr.. Von dem 350jährigen Jubelfeste der K. Sächs. Fürsten- u. Landesschule zu Grimma. = Festschrift 1900. — 5.
Milz, Dir. Prof. Dr., Entwicklung des K. Kath. Gymn. an Marzellen zu Köln in dem ersten Jahrzehnt der preufsischen Ära. = Pg. 1901. — 7.
Mollmann, Prof. Dr., Schulschriften des Kneiphöfischen Stadt-Gymn. zu Königsberg i. Pr. = Pg. 1901. — 6.
Monumenta Germaniae paedagogica, s. Cohrs.
Morandi, Prof., Die Erziehung Viktor Emanuels III. Übers. von Dr. Noack. Rom 1902, Löscher & Co. — 29.
Mücke, Dir. Dr., Beiträge zur Geschichte der höheren Schulen im 18. Jahrh. = Pg. der K. Klosterschule zu Ilfeld 1901. — 40.
Mühlmann, Dr., Bugenhagen als Schulmann. Wittenberg 1901, Wunschmann. — 30.
Müller, Schulrat Dr., Sokrates in Sachsen während des 18. Jahrhunderts. Leipzig 1902, Brandstetter. — 38.
Müller, J., Gedächtnisrede 1. auf K. Kempf, 2. auf F. Bischoff. = Pg. des Friedrichsgymn. zu Berlin 1901. Berlin, Weidmannsche Bh. — 1.
Müller, Obl. Dr. R., Beiträge zur Geschichte des Schultheaters am Gymn. Josephinum in Hildesheim. = Pg. 1901. — 6.
Nakel, K. Gymn. zu. Festschrift zur Feier des 25jähr. Bestehens der Anstalt. = Pg. 1901. — 10.
Nebe, Obl. Dr., Zu Goethes religiösem Werdegang. Monatsh. der Com.-Ges. 1900, 7. — 32.
Neff, Prof. Dr., Analekten zur Geschichte des deutschen Humanismus. II. Jo. Arnoldus Bergellanus, Encomium Chalcographiae. = Pg. des Gr. Progymn. in Donaueschingen 1901. — 39.
Nippold, Prof. Dr., Zur Erinnerung an Karl von Hase. Monatsh. der Com.-Ges. 1901, 3/4. — 32.
Panofsky, Obl. Dr., Zur Geschichte des Leibnizgymn. in Berlin 1876—1901. = Pg. 1901. Berlin, Weidmannsche Bh. — 1.
Pappenheim, E., Fröbel als Begründer einer biologischen Pädagogik. = Monatsh. der Com.-Ges. 1902, 5. — 31.
Pfalz, Realschuldir. Dr., Ein Knabenleben vor sechzig Jahren. 2 Bände. Leipzig 1901, Wöpke. — 41.
Pflaum, Ch. D., Jean Jacques Rousseau. Eine Darstellung seiner Weltanschauung. Monatsh. der Com.-Ges. 1902, 3. — 36.
Pöschel, Prof. Dr., Das Kollegium der Fürsten- und Landesschule Grimma von 1849—1900. = Festschrift 1900. — 5.
Rauschen, Obl. Dr., Das griechisch-römische Schulwesen zur Zeit des ausgehenden Heidentums. Bonn 1901, F. Cohen. — 39.
Regener, Seminarl., Aristoteles als Psychologe. Langensalza 1901, H. Beyer & Söhne. — 30.
Rethwisch, Gymn.-Dir. Prof. Dr., Geschichtl. Rückblick (über die Entwicklung des höheren Schulwesens in Preufsen). Aus Lexis, Die Reform des höh. Schulwes. in Preufsen. Halle 1902, Buchh. des Waisenhauses. — 27.
Reuter, Dir. Dr., Beiträge zur Pasewalker Schulgeschichte. = Pg. des Progymn. Pasewalk 1901. — 12.
Richter, Obl. Dr., Die Anfänge des Dresdener Realschulwesens. = Pg. der Dreikönigschule zu Dresden-Neustadt 1903. — 23.
Richter, Rud., Reden und Aufsätze von Dr. Richard Richter, Rektor am

Digitized by Google

König-Albert-Gymn. und Prof. an der Univ. zu Leipzig. Leipzig 1902. B. G. Teubner. — 36.

Romundt, Der Platonismus in Kants Kritik der Urteilskraft. Berlin, Weidmannsche Bh. — 33.

Röschen, Prof. Dr., Rückblick auf die Geschichte der Lateinschule und des Gymn. Fridericianum zu Laubach in Hessen. Festschrift zum 25jährigen Jubiläum des G. F. = Pg. 1900. — 8.

Rost, Dir. Prof. Dr., Das Plefser Alumnat, seine Begründung und Einrichtung. = Pg. des K. Gymn. zu Plefs 1902. — 20.

Rudkowski, Obl. Dr., Die Stiftungen des Elisabeth-Gymn. zu Breslau. Teil III u. IV. = Pg. 1901 u. 1902. — 3.

Ruhe, Dir. Prof. Dr., Geschichte des K. Gymn. zu Meppen. = Festschrift 1902. — 9.

Runge, Prof., Beiträge zur Geschichte des Ratsgymn. zu Osnabrück in älterer Zeit. = Pg. 1902. — 11.

Schaumann, Pfarrer Dr., Religion und religiöse Erziehung bei Rousseau. Leipzig, Sigismund & Volkening, o. J. — 37.

Schermann, Prof. Dr., Dr. Albert Vogelmann. München 1902, H. Kitz. — 38.

Schmid, Prälat u. Gymn.-Rektor Dr. K. A., Geschichte der Erziehung vom Anfange bis auf unsere Zeit. Fünfter Band, 1.—3. Abteilung (Schlufs). Stuttgart 1901—1902, J. G. Cottasche Buchh. Nchf. — 43.

Schneider, Prof. Dr. M., Die Lehrer des Gymn. illustre zu Gotha 1524—1859. 2 Teile. = Pg. des Herz. Gymnas. Ernestinum 1901 u. 1902. — 5.

Schneidewin, Prof. Dr., Veit Valentin. Berlin 1901, Weidmannsche Bh. — 38.

Schumann, Prof., Zur Geschichte des Realgymn. zu St. Johann in Danzig. = Pg. 1901. — 16.

Seyffarth, Dr., Past. prim. zu Liegnitz, Pestalozzis sämtliche Werke. Bd. VI—XII. Liegnitz 1901—1902, Carl Seyffarth. — 35.

Siegel, M., Eine Schulordnung des Markgrafen Georg Friedrich (von Brand.-Ansb.). = Zeitschrift f. Oberschlesien, Juni 1902. — 25.

Statistisches Jahrbuch für das Königreich Württemberg 1901. Das öffentl. Unterrichtswesen Württembergs 1890—1900. — 29.

Stier, Scheid und Fell, Der Jesuiten Perpiña, Bonifacius und Possevin Ausgewählte pädagogische Schriften. Freib. i. B. 1901, Herder. — 34.

Strakosch-Grafsmann, Prof. Dr., Bibliographie zur Geschichte des österr. Unterrichtswesens. = Pg. des Städt. Kaiser Franz-Josefs-Jubiläums-Realgymn. zu Korneuburg 1901. — 27.

Strüver, Prof. Dr., Zur Geschichte der Lateinschulen in Sachsen, insbes. ihr Verhältnis zur Kirche. = Pg. des K. Gymn. zu Schneeberg 1902. — 28.

Thiele, Dir. Dr., Die Schicksale der Erfurter Akademie nützlicher Wissenschaften nach der ersten Besitznahme Erfurts durch Preufsen. = Pg. des K. Gymn. zu Erfurt 1902. — 21.

Thudichum, Prof. Dr., Johann Reuchlin. Monatsh. der Com.-Ges. 1902, 8. — 36.

Türnau, Dr., Rabanus Maurus, der Praeceptor Germaniae. München 1900. Lindauer. — 36.

Vogels, Direktor Dr., Die Kölner Handelsschule, ihre Entstehung und ihre Organisation. = Pg. 1900. — 18.

Vogt, Prof. Dr., Imm. Kant, Über Pädagogik. = Manns Biblioth. pädagog. Klassiker 13, 3. Aufl. — Langensalza 1901, Beyer & Söhne. — 32.

Wehrmann, Dir. Dr., Ein Rückblick auf das 50jährige Bestehen der Städt. Oberrealsch. zu Bochum. = Pg. 1902. — 17.

Weiland, Prof., Grundlinien zur Geschichte des Gymn. Offenburg. = Pg. 1901. — 10.

Weimer, Obl. Dr., Geschichte der Pädagogik. = Sammlung Göschen No. 145. Leipzig 1902, Göschensche Verlagsh. — 43.

Weingärtner, Stadtpred. u. Dir., Schulnachrichten über die Bistritzer Mädchen-Elementar- und Bürgerschule A. B. für 1900/1901. = Pg. — 2.

Weitkamp, Lehrer, Pestalozzis Gertrud als Muster einer Mutter und Erzieherin. Bielefeld, Helmich. = Pädagogische Abhandlungen, Neue Folge, herausgegeb. von Rektor Bartholomäus, VII, 5. — 35.

Digitized by Google

Wernicke, Dir. Prof. Dr., Die Feier des 25jährigen Bestehens der Städtischen Oberrealsch. zu Braunschweig. = Pg. 1902. — 17.
Willmann, Hofrat Prof. Dr., Das Prager Universitätsseminar in dem ersten Vierteljahrhundert seines Bestehens. Freiburg i. B. 1901, Herder. — 22.
Wotke, Prof. Dr., V. E. Milde als Pädagoge und sein Verhältnis zu den geistigen Strömungen seiner Zeit. Eine kultur- und quellengeschichtl. Einleitung in seine „Erziehungskunde". Wien 1902, Braumüller. — 33.
Wrobel, Dir. Dr., Beiträge zur Geschichte der Grofsen Stadtschule zu Rostock. = Pg. 1901 u. 1902. — 13.
Würkert, Obl. Dr., Die Schrift Ludwig Vives' „Über die Armenpflege". = Pg. der Städtischen Realschule mit Progymn. zu Pirna 1901. — 39.
Wüst, Dir. Dr., Zur Geschichte des städtischen Gymnasiums zu Osterode in Ostpreufsen. = Pg. 1902. — 11.

II. Schulverfassung.

Altendorf, Prof., Lateinisch und Griechisch als Gegenstände des heutigen höheren Unterrichts. = Verhandlungen der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Strafsburg. S. 85 ff. Leipzig, B. G. Teubner. — 41.
Aly, Dir. Dr., Humanismus oder Historismus? Marburg, Elwertsche Verlagsbuchh. — 6.
Angerer, Dr. Hans, Der realistische Unterricht in Österreich mit besonderer Rücksicht auf die Realschule und vor allem der Realschule zu Klagenfurt, dargestellt am Schlusse des ersten Halbjahrhunderts ihres Bestandes. Erster Teil: Der realistische Unterricht vor dem Jahre 1851. = Jahresbericht der Staatsoberrealschule zu Klagenfurt. — 24.
Arndt, Dir. Dr., Der Gedanke einer Einheitsschule. = Pg. des Realgymnasiums in Halberstadt. — 18.
Arx, Prof. Dr. W. von, Gottfried Keller als Erzieher. 31. Jahresheft des Vereins schweizerischer Gymnasiallehrer. S. 8 ff. Aarau 1901. — 48.
Beyhl, Jakob, Befreiung der Volksschullehrer aus der geistlichen Herrschaft. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der „Hilfe". — 53.
Biese, Dir. Prof. Dr., Was ist Bildung? = NJ. 1901, S. 241 ff. — 31.
Böhm, J., Praktische Unterrichtslehre für Seminaristen und Volksschullehrer. 5. Aufl. Durchgesehen von Fufs. München, R. Oldenbourg. — 28.
Bolle, Dir. Dr., Die Zukunft des Gymnasiums. = LL. 1902, S. 20 ff. — 11.
Boock, Oberl. Dr., s. Laux.
Bromberg, Realgymnasium zu, Bericht über die Feier des 50jährigen Bestehens der Anstalt im Mai 1901 vom Direktor Kesseler. = Pg. — 49.
Cauer, Dir. Dr. Paul, Woher? und Wohin? Sechs Reden zur Entlassung der Abiturienten. = Pg. des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Düsseldorf. — 49.
*Cesca, Dr. Giovanni, La scuola secondaria. Principii di didattica generale dell' insegnamento secondorio. Palermo, Alberto Reber.
Demmin, Gymnasium zu, Einführungsrede des Provinzialschulrats Dr. Friedel und Antrittsrede des Direktors Dr. Reuter. = Pg. — 50.
Denicke, Dir. Dr., Gymnasium und Realgymnasium. Denkschrift auf Ansuchen der städtischen Deputation für das höhere Schulwesen in Rixdorf. Rixdorf, Mier & Glasemann. — 13.
— — Kaiser Friedrich-Realgymnasium zu Rixdorf, Festrede, gehalten bei der Einweihungsfeier des neuen Schulhauses. = Pg. — 50.
Dreger, Geheimrat A., Die Berufswahl im Staatsdienste. Auf amtlichen Quellen beruhende 7. Auflage, neu bearbeitet und vermehrt von W. A. Dreger. Dresden, C. A. Kochs Verlagsbuchh. — 48.
Drewke, H., Die natur- und kulturgemäfse Schulverwaltung. 2. Auflage. Leipzig, Siegismund & Volkening. — 54.
Dülken, Realschule zu, Einführungsrede des Direktors Ph. van Haag. = Pg. — 50.
Eulenburg, Dr. Franz, Privatdozent an der Universität Leipzig, Zur Oberlehrerfrage. Leipzig, Duncker & Humblot. Nicht im Handel. — 58.

Digitized by Google

Falk, Oberl. Paul, Wie weit und in welcher Weise kann auch unter den gegenwärtigen Verhältnissen die Individualität des Schülers berücksichtigt und gepflegt werden? = Pg. der städtischen Realschule an der Prinz Georgstrafse in Düsseldorf. — 34.

Fauner, Zur Frage der Revision des bayerischen Gehaltsregulativs. = BbG. S. 689 ff. — 58.

Fauth, Dir. Prof. Dr., Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne? Im Verein mit Dr. Fr. Rafsfeld, Herm. Schurig und Dr. H. Menzel, Oberl. zu Höxter, herausgegeben. Berlin, Reuther & Reichard. — 9.

Fetzer, Dr. E., Vorschläge zur Neuordnung des württembergischen Gelehrten- und Realschulwesens. Stuttgart, J. B. Metzler. — 5.

Frenzel, Oberl. Dr. B., Ist das Studium der Psychologie und Philosophie überhaupt für den Lehrer nützlich? = NJ. 1902, S. 252 ff. — 30.

Friedberg, Grofsherzogl. Augustinerschule zu, Beschreibung des Neubaus vom Architekten Franz Thyriot in Köln a. Rh., der Einweihung vom Direktor Prof. Dr. Löbell. = Pg. — 50.

Fufs, s. Böhm.

Gemfs, Prof. Dr., Besuch der höheren Lehranstalten Berlins und der Vororte. = Berliner Neueste Nachrichten 1902, No. 207 und 217. — 20.

Geyer, Prof. Dr., Die Gleichwertigkeit der Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen auf dem Gebiete der ethisch bedeutsamsten Fächer. = MhS. I, 11 ff. — 4.

— — Zur Reform der philosophischen Propädeutik. = MhS. I, 234 ff., 324 ff., 398 ff. — 40.

Gille, Dir. Dr. A., Ausgeführter Lehrplan der Realschule zu Ems. = Pg. — 16.

Goldscheider, Dir. Prof. Dr. Paul, Die Grundzüge der neuen Lehrpläne für den Kreis der allgemeinen Bildung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 2.

Gymnasium, evangelisches zu Schäfsburg, Mitteilungen über das neue Schulhaus und dessen Einweihung vom Direktor. = Pg. — 50.

Halfmann, Dir. Dr., Die Realschule und die neuen Lehrpläne. = MhS. I, 160 ff. — 16.

Hamburgs, Verein der Oberlehrer an den höheren Staatsschulen, Gegen die Einheitsschule. Hamburg, A. Frederking. — 20.

Haslbruner, Oberl. u. Gewerbeschuldirektor, Die Lehre von der Aufmerksamkeit. Wien, Heinr. Kirsch. — 36.

Hoffmann, Max, Was gewährt die humanistische Bildung unseren Schülern? = ZG. 1902, S. 1 ff. — 8.

*Holzmann, Prof. Aug., Stenographischer Fortbildungskursus. Regel-, Lese-, Aufgaben- und Diktierbuch für stenographische Fortbildungskurse und zum Selbstunterricht nach Gabelsberger System. Gieisen, E. Roth.

* — — Welche Pflichten und Vorbedingungen hat der künftige Einjährig-Freiwillige zu erfüllen? Ein Führer durch sämtliche Bestimmungen vom Beginn der Wehrpflicht bis zum Eintritt in den aktiven Dienst im Heere oder in der Marine oder bis zur Abweisung von einem Truppen- oder Marineteil wegen Untauglichkeit. Wiesbaden, Otto Nemnich.

*Jahrbuch für Lehrer an höheren Schulen und deren Vorschulen in Preufsen. Herausgegeben von A. Lampe, Vorschullehrer. 2. Jahrgang 1902. Berlin, Hilfsverein deutscher Lehrer. (Enthält Verzeichnis der Anstalten, der Besoldungsverhältnisse der seminaristisch gebildeten Lehrer und der technischen Lehrer an höheren Schulen in Preufsen. Namens-Verzeichnis, Ausbildungsanstalten für Zeichnen, Gesang und Turnen, sowie Gesetze und Verordnungen.)

*Jost's, Henry Edward, Schriften. No. 1: Über die beste Art, geistig zu arbeiten. 4. Aufl. Charlottenburg, modern pädagogischer und psychologischer Verlag.

Itschner, Herm., Über künstlerische Erziehung vom Standpunkt der Erziehungsschule. Zugleich Versuch eines Lehrplans, angewandt auf die

Digitized by Google

Übungsschule des pädagogischen Universitätsseminars zu Jena. Mit vier lithographischen Tafeln. Langensalza, Beyer & Söhne. — 38.

Knabe, Dir. Dr. K., Die einheitlichen Ziele im Schulwesen. Marburg, Elwertsche Verlagsbuchh. — 7.

Köslin, Gymnasium zu, Reden, gehalten bei der Einführung des Direktors Prof. Dr. Jonas in das Amt des Direktors am 6. August 1901: 1. Einführungsrede des Provinzialschulrats Dr. Friedel. 2. Antrittsrede des Direktors. = Pg. — 50.

Kratz, Prof. Dr. Heinr., Die Lehrpläne und Prüfungsordnungen für die höheren Schulen in Preufsen vom Jahre 1901. Mit vergleichenden und erläuternden Anmerkungen und einem Anhange. Neuwied, Heusers Verlag. — 2.

Krefsmann, Kgl. Preufs. Major a. D., Zur Gründung einer deutschen Nationalschule. Karlsruhe i. B., G. Braunsche Hofbuchdruckerei. — 45.

Krüger, Geh. Schulrat Prof. Dr., Verordnungen und Gesetze für die Gymnasien und die Realanstalten des Herzogtums Anhalt. Dessau, C. Dünnhaupt. — 51.

Lambeck, Dir. Prof. G., Wie kann das Reformgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen? = MhS. I, 92 ff. — 13.

Lange, Adolf, Die Konzentration des Unterrichts und ihre Grenzen. = ZG. 1902, S. 11 ff. — 42.

Lange, Prof. Konrad, Das Wesen der künstlerischen Erziehung. Ravensburg, Otto Maier. Vergl. NJ. 1903, S. 54 ff. — 37.

Largiader, Dr., Über erziehlichen Unterricht. Zürich, Schulthefs & Ko. — 30.

Lattmann, Prof. Dr. Herm., Die Eigenart des Gymnasiums. = NJ. 1902, S. 285 ff. — 9.

Laux, Oberl. Dr., und Boock, Oberl. Dr., Die Erziehung des Deutschen zum Staatsbürger. Denkschrift über die zeitgemäfseste Aufgabe des Staates auf dem Gebiete der Volkserziehung. Berlin, Horn & Raasch. — 33.

Lehmann, Dir. Dr., Wie kann die Kunst zur Belebung und Vertiefung des Unterrichts herangezogen werden. = Pg. des Schillerrealgymnasiums in Stettin. — 44.

*Lehrpläne, Die preufsischen, für Präparandenanstalten und Lehrerseminare und Prüfungsordnungen der zweiten Lehrerprüfung, der Prüfung der Lehrer an Mittelschulen und der Rektoren vom 1. Juli 1901. Langensalza, Beyer & Söhne.

Lembke, Fr., Die Lüge unter besonderer Berücksichtigung der Volksschulerziehung. Langensalza, Beyer & Söhne. — 36.

Lentz, Prof. Dr., Die Entwickelung der Berechtigungsfrage in Preufsen. = RhS. 1902, S. 2 ff. — 5.

Leubuscher, Prof. Dr., Staatliche Schulärzte. Berlin, Reuther & Reichard. — 55.

Lobsien, Max, Schwankungen der psychischen Kapazität. Einige experimentelle Untersuchungen an Schulkindern. Berlin, Reuther & Reichard. — 31.

Maresch, Peter, Die Erziehung am Gymnasium. = ZöG. 1902, S. 164 ff. — 8.

Menzel, s. Fauth.

Michaelis, Oberl. Dr., Welche Förderung kann der lateinische Unterricht an Reformschulen durch das Französische erfahren? Marburg, Elwertsche Verlagsbuchh. — 41.

Moldenhauer, Prof. Dr., Reiseeindrücke bei einem Besuche höherer Schulen in Österreich. = MhS. I, 220 ff. — 47.

Monatschrift für höhere Schulen. Herausgegeben von Dr. R. Köpke, Geh. Ober-Regierungsrat, und Dr. A. Matthias, Geh. Regierungsrat. 1. Jahrgang 1902. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 1.

Morsch, Prof. Dr. Hans, Die Dienstinstruktionen für Leiter und Lehrer höherer Lehranstalten in verschiedenen Staaten Deutschlands und in Österreich. = NJ. 1902, S. 87 ff., S. 125 ff. — 51.

Müller, Joh., Aphorismen über die Gründe der stetig wachsenden Abneigung der deutschen Jugend gegen das Studium des Humanismus. = ZlR. 1902, S. 13 ff. — 7.

Digitized by Google

Münch, Geh. Regierungsrat Prof. Dr., Die Erziehung zum Urteil. = MhS. I, 40 ff. — 35.
Nachrichten, Statistische, über den Stand des Gelehrtenschulwesens in Württemberg auf den 1. Januar 1902. = KW. S. 121 ff. — 20.
Neubau, Der, des Gymnasiums in Münden, und die Feier seiner Einweihung. = Pg. — 50.
Paulsen, Prof. Dr. Fr., Der höhere Lehrerstand und seine Stellung in der gelehrten Welt. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. — 56.
Perkmann, Dr. Jos., Bildungsziele und Schularten. = MS. 1902, S. 168 ff. — 22.
Pietzker, Prof. Dr., Zur Programmfrage. = MhS. I, 402 ff. — 57.
Pudor, Dr. Heinr., Die neue Erziehung. Essays über die Erziehung zur Kunst und zum Leben. Leipzig, Hermann Seemanns Nachf. — 28.
Quossek, Direktor, Die Zukunft des lateinlosen höheren Schulwesens. = ZfS. 1902, S. 225 ff. — 14.
Rastfeld, s. Fauth.
Ratgeber für die Berufswahl. Mein künftiger Beruf: 1. Der Elektrotechniker. 2. Der Bauingenieur. 3. Der Architekt und Regierungsbaumeister. Leipzig, C. Bange. — 48.
Rehmke, Prof. Dr. J., Die philosophische Propädeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen. = MhS. I, 242 ff. — 40.
Rein, Prof. Dr. W., Pädagogik in systematischer Darstellung. Erster Band: Die Lehre vom Bildungswesen. Langensalza, Beyer & Söhne. — 25.
— — Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. Langensalza, Beyer & Söhne. — 25.
Reinhardt, Geh. Regierungsrat Dr. Karl, Der altsprachliche Unterricht im Gymnasium nach dem Frankfurter Lehrplan. = Verhandlungen der 46. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Strafsburg. S. 16 ff. Leipzig, B. G. Teubner. — 12.
*Rentsch, Sammlung von Aufsätzen und Aufgaben aus der Orthographie, Grammatik und Arithmetik bei der Aufnahme in die oberfränkischen Latein- und Realschulen. 3. Aufl. Bayreuth, Heinr. Heuschmann jr.
Richter, Geh. Hofrat Dir. Dr. G., Jena und sein Gymnasium. Eine Festrede. Mit Beilagen herausgegeben. Jena, Otto Rofsmann. — 49.
Richter, Gymnasiallehrer Otto, Die nationale Bewegung und das Problem der nationalen Erziehung in der deutschen Gegenwart. = Pg. des städtischen Gymnasiums mit Realabteilung zu Greiz. — 33.
Roller, Oberl. K., Das Bedürfnis nach Schulärzten für die höheren Lehranstalten. Hamburg, L. Vofs. — 54.
Rosenthal, Oberl., Die Mitwirkung der höheren Schule bei der Erziehung zur Wahrheitsliebe. = Pg. des Gymn. in Strehlen (Schlesien). — 36.
Schanz, o. ö. Prof. Dr. von, Die neue Universität und die neue Mittelschule. Festrede zur Feier des 320jährigen Bestehens der Königl. Julius-Maximilians-Universität Würzburg. Würzburg, A. Stubers Verlag. — 3.
Scherer, Schulinspektor, Der Werkunterricht in seiner soziologischen und physiologisch-pädagogischen Begründung. Berlin, Reuther & Reichard. — 38.
Schermann, Prof. Dr., Von Paris zurück. Kunstbetrachtungen und französisches Unterrichtswesen nach der Weltausstellung 1900. München, Herm. Kitz. — 48.
Schmidt, Dir. Dr. Ferdin., Jugenderziehung im Jugendstil. Ein Vorschlag zu einer zeit- und naturgemäfsen Umgestaltung unseres höheren Schulwesens und ein Trostwort für alle bekümmerten deutschen Mütter und Väter. Wiesbaden, Otto Nemnich. — 16.
Schurig, s. Fauth.
Seidenberger, Prof. Dr., Grundlinien idealer Weltanschauung aus Otto Willmanns Geschichte des Idealismus und seiner Didaktik. Braunschweig, Friedr. Vieweg & Sohn. — 35.
Simonyi, Ivan von, Die vollständige Umgestaltung der Mittelschule, eine unserer dringendsten Aufgaben. Prefsburg, G. Heckenast's Nachf. — 22.
Spanier, Dr. M., Künstlerischer Bilderschmuck für Schulen. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. Vergl. MhS. 1903, S. 427 ff. — 45.

Digitized by Google

*Spitta, Prof. Dr., Das deutsche Volk und seine nationale Erziehung. Unmoderne Rezepte. Tübingen, J. C. B. Mohr.

Stade, Zur Einweihung des neuen Gymnasialgebäudes. Vom Direktor. Beschreibung des Neubaus vom Kgl. Kreisbauinspektor Erdmann. = Pg. — 50.

Tantzscher, Georg, Die Schulreform und die baltischen Provinzen. Riga, Jonck & Poliewsky. — 24.

Tews, J., Konfession, Schulbildung und Erwerbstätigkeit. Langensalza, Beyer & Söhne. — 21.

Thumser, Dir. Dr., Schule und Haus. Populäre Vorträge, gehalten an den Elternabenden des K. K. Mariahilfer Gymnasiums in Wien. Unter Mitwirkung der Professoren Dr. Fr. Umlauft, Ferdin. Drefsler, Em. Feichtinger und Dr. Karl Haas. Wien, Franz Deuticke. — 39.

Tübingen, Kgl. Gymnasium zu, Beschreibung des Neubaus des Gymnasiums und der Einweihungsfeierlichkeiten vom 16. September 1901. = Pg. — 50.

Viereck, Prof. Dr. L., Bestand der Reformschulen am 1. Juni 1902. = MhS. I, 478 ff. — 13.

Vockeradt, Dir. Dr. Heinr., Blätter der Erinnerung aus vaterländischen Freuden- und Trauertagen. Paderborn, Ferd. Schöningh. — 49.

Was willst du werden? Die Berufsarten des Mannes in Einzeldarstellungen. 1. Der exakte Naturwissenschaftler. 2. Der höhere Baubeamte der Kaiserlichen Marine. 3. Der Elektrotechniker. 4. Der Marineingenieur und das Marinepersonal der Kaiserlichen Marine. Leipzig, Paul Beyer. — 48.

Weber, Prof. Dr. Ludwig, Hat das Reformgymnasium eine Zukunft? = NJ. 1902, S. 69 ff. — 10.

Wegehaupt, Dir. Dr., Zur Frage der Einheitschule. = Pg. des Wilhelmsgymnasiums in Hamburg. — 20.

Wehrmann, Dir. Dr., Die Schulreform und die lateinlose höhere Schule. Vortrag, gehalten auf der 7. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung des lateinlosen höheren Schulwesens. = ZlS. 1902, S. 97 ff. — 14.

*Weisensee, Eg., Stenographisches Lehr- und Übungsbuch nach Gabelsbergers System. I. Teil: Die Verkehrsschrift. 10. Aufl. Giefsen, E. Roth.

Wermbter, Oberl. Dr. Herm., Die Machtverteilung im höheren Schulwesen Preufsens an der Jahrhundertwende. = RhS. 1902, S. 28 ff. — 53.

Worms, Prof. Paul, Der höhere Lehrer und seine wissenschaftliche Tätigkeit. = NJ. 1902, S. 297 ff. — 56.

Zehme, Direktors Dr., Antrittsrede des, Ziel und Aufgabe des Gymnasiums nach den neuen Lehrplänen von 1901. = Pg. d. Gymnasiums zu Stendal. — 50.

Ziehen, Oberstudiendirektor Dr. J., Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Betrachtungen zur Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts. Frankfurt a. M., Kesselringsche Hofbuchh. — 42.

Ziller †, Prof. Tuiskon, Einleitung in die allgemeine Pädagogik. 2. Aufl. Nach des Verfassers Handexemplar herausgegeben von Otto Ziller, Pfarrer a. D. Langensalza, Beyer & Söhne. — 28.

III. Evangelische Religionslehre.

von Bamberg, Geh. Oberschulrat Dr. Alb., Der Evangelische Bund und der Zusammenschlufs der deutschen evangelischen Landeskirchen. Gotha, F. A. Perthes. — 45.

Barth, Prof. J., Babel und israelitisches Religionswesen. Berlin, Mayer & Müller. — 29.

Bäfsler †, Prof. Ferd., Abrifs der Kirchengeschichte für Gymnasien. 11. Auflage. Berlin 1901, R. v. Deckers Verlag, G. Schenk. — 39.

Bauer, G., Israelitische Schriftpropheten. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 27.

Baum †, Friedrich, und Christian Geyer, Kirchengeschichte für das evangelische Haus. 3. Aufl. München, C. H. Beck. — 44.

Digitized by Google

Behncke, Prof. Dr. Gustav, Schulandachten und Ansprachen. Berlin 1903, E. S. Mittler & Sohn. — 46.

Bornemann, D. Wilhelm, Der Religionsunterricht in den Schulen. In „Deutschland, Monatsschrift für die gesamte Kultur, herausgegeben von Graf von Hoensbroech". I, 405—420; 610—626. — 3.

Bötticher, Prof. Dr. Gotthold, Biblische Geschichten für die Vorschulen höherer Lehranstalten. Berlin 1903, W. Prausnitz. — 19.

Braselmann, J. L., Bibelatlas zum Schul- und Privatgebrauche. 18. Aufl. Düsseldorf, Herm. Michels' Nachfolger (Hans Lücke). — 35.

Buchwald, Georg, Doktor Martin Luther. Ein Lebensbild für das deutsche Haus. Leipzig, B. G. Teubner. — 41.

Busch, Königl. Seminarlehrer Richard, Die messianische Weissagung in der Schule. Eine Handreichung für Religionslehrer. Tübingen, J. C. B. Mohr.

Cremer, Professor D. Dr. Hermann, Das Wesen des Christentums. Vorlesungen. Gütersloh, C. Bertelsmann. — 48.

Delitzsch, Prof. Dr. Friedrich, Babel und Bibel. Leipzig, J. C. Hinrichs. — 29.

Dörpfeld, F. W., Die Heilslehre genetisch entwickelt aus der Heilsgeschichte. Zweites Enchiridion zum Verständnis der biblischen Geschichte nebst Handbuch. (12. Band der Gesammelten Schriften.) Gütersloh 1901, C. Bertelsmann. — 22.

Dreydorff, D. Joh. Georg, Quousque tandem? Ein ernstes Wort wider den Alttestamentlichen Geschichtsunterricht. Leipzig, H. Haessel. — 7.

Ellinger, Georg, Philipp Melanchthon. Ein Lebensbild. Berlin, R. Gaertners Verlag, jetzt Weidmannsche Buchhdlg. — 43.

Evers, Direktor M., Israels Prophetentum (Alten und Neuen Testaments). 1. Allgemeine Charakteristik. Erste Hälfte. Zweite Auflage. (= Hülfsmittel usw. von Evers und Fauth, 5. Heft.) Berlin, Reuther & Reichard. — 26.

— — Die Gleichnisse Jesu. Dritte Auflage. (= Hülfsmittel usw. von Evers und Fauth, 2. u. 3. Heft.) Ebenda. — 31.

— — Das Gleichnis vom ungerechten Haushalter, Luk. 16, 1—13, seine Schwierigkeit und seine einfachste Lösung, gemeinverständlich dargestellt. Krefeld 1901, G. A. Hohns Söhne. — 32.

Frommel, Emil, Segen und Trost. Reden aus dem Amte. Herausgegeben von Pfarrer Dr. Otto H. Frommel. (= Das Frommel-Gedenkwerk, 5. Band.) Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 47.

Geyer, Prof. Dr. Paul, Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie. Berlin 1900, Reuther & Reichard. — 38.

Geyer, Christian, s. Baum. — 44.

Guthe, Prof. D. H., Kurzes Bibelwörterbuch. Unter Mitarbeit von Beer-Strafsburg, H. J. Holtzmann-Strafsburg, Kautzsch-Halle, Siegfried-Jena, Socin-Leipzig, Wiedemann-Bonn, Zimmern-Leipzig. Tübingen 1903, J. C. B. Mohr. — 35.

Haasen, Oberlehrer R., Einige Bedenken gegen die Lektüre alttestamentlicher Geschichten in den unteren Klassen. MhS. I, 543—547. — 7.

Hardt, Konrektor Walther, Bibelkritik und Religionsunterricht. (= Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. VII, 6.) Bielefeld, A. Helmich (Hugo Anders). — 9.

Heidrich, Direktor R., Quellenbuch für den Religionsunterricht. Erster Teil. Luthers Person und Werk. Leipzig, B. G. Teubner. — 41.

Hefs, Gymnasialprof. Wilhelm, Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in Gymnasien und Realgymnasien. 2. Auflage. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 37.

Hessischer Volksschullehrerverein, Biblische Geschichten. Für die Volksschulen und die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 8. Auflage. Cassel, Verlag des Hessischen Volksschullehrervereins. — 20.

Heyn, Ernst, Geschichte des alten Bundes. (= Präparationen usw. von Reukauf und Heyn, 7. Band.) Leipzig, E. Wunderlich. — 23.

Hückelheim, Oberlehrer Joh. F., Die Apostelgeschichte. Übersetzt und erklärt für den Unterricht an den höheren Lehranstalten, sowie zur Selbstbelehrung. Paderborn, F. Schöningh. — 33.

Digitized by Google

Jeremias, Pfarrer Dr. Alfred, Im Kampfe um Babel und Bibel. Ein Wort zur Verständigung und Abwehr. Leipzig 1903, J. C. Hinrichs. — 29.

Kabisch, Seminaroberlehrer Lic. Richard, Religionsbuch für evangelische Lehrerseminare. Dritter Teil. Christliche Glaubens- und Sittenlehre. Göttingen. Vandenhoeck & Ruprecht. — 18.

— — Dasselbe. Erster Teil. Lehrbuch des Unterrichts im alten Testament. 2. Auflage. Ebenda. — 18.

Kleber, Oberl. Dr. Paul, Beiträge zur Erklärung der ersten sieben Kapitel des Evangeliums Matthäi. = Pg. Löwenberg i. Schl. No. 254. — 31.

Klein, Professor Th., Biblische Geschichte für die ersten Schuljahre. 3. Auflage. Gießen, Emil Roth. — 20.

— — Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberstufe. Ebenda. — 21.

König, Prof. D. Dr. Eduard, Bibel und Babel. Eine kulturgeschichtliche Skizze. 6. Aufl. Berlin, M. Warneck. — 29.

Köstlin, Friedrich, Leitfaden zum Unterricht im Neuen Testament für höhere Schulen. Dritte Auflage. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 30.

Köstlin, Professor D. Julius, Martin Luther. Sein Leben und seine Schriften. Fünfte neubearbeitete Auflage, nach des Verfassers Tode fortgesetzt von D. Gustav Kawerau, Professor und Konsistorialrat in Breslau. Erster Band. Berlin 1903, Alexander Duncker. — 42.

Krieger, Oberlehrer Hermann, Das Leiden des Gerechten im Buche Hiob und im Lichte des Neuen Testamentes. = Pg. Wehlau No. 17. — 28.

Kuhlmann, Oberlehrer D., Einige Worte über das Lesen christlich-lateinischer und -griechischer Schriftsteller im Gymnasium. Gm. XX, 4, S. 121 ff. — 15.

Leimbach, Provinzial-Schulrat Lic. theol. Dr. phil. Karl L., Leitfaden für den evangelischen Religionsunterricht in den höheren Lehranstalten. I. Teil. Unter- und Mittelstufe. Ausgabe A. Für die nichtschlesischen höheren Lehranstalten. 4. Auflage. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 16.

Liebermann, Felix, Religion, Moral und Schule. ZlhS. XIII, 333—335. — 15.

Meinke, Regierungs- und Schulrat E., Spruchbuch zum kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers für Schule und Konfirmandenunterricht. Berlin, Martin Warneck. — 37.

Monatsschrift für die kirchliche Praxis herausgegeben von Professor D. O. Baumgarten in Kiel. II. Jahrgang. Tübingen, J. C. B. Mohr. — 1.

Müller, Oskar, Die beiden Katechismen D. Martin Luthers in Zusammenhang. Gotha 1901, E. F. Thienemann. — 36.

Neubauer, Prof. Dr. Richard, Martin Luther ausgewählt, bearbeitet und erläutert. Erster Teil. Dritte Auflage. (= Denkmäler der älteren deutschen Literatur von Böttticher und Kinzel, III, 2.) Halle a. S. 1903, Buchhandlung des Waisenhauses. — 43.

Nippold, Friedrich, Das deutsche Christuslied des 19. Jahrhunderts. Leipzig 1903, Ernst Wunderlich. — 45.

Nöldeke, Pastor Hermann, Bilder aus der Kirchengeschichte zum Gebrauch in der evangelischen Volksschule. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 44.

Noesgen, Prof. D. K. F., Das Eigenartige des Christentums als Religion dargelegt. Halle a. S., Richard Mühlmann (Max Grosse). — 48.

Oetli, Prof. D. Sam., Der Kampf um Bibel und Babel. Ein religionsgeschichtlicher Vortrag. Leipzig, A. Deichertsche Verlagsbh. Nf. (Georg Böhme). — 29.

Pudor, Dr. Heinrich, Fort mit dem Religionsunterricht! PA. XLIV, 266—268. — 14.

Rauch, Klosterpfarrer Prof. Dr., Selbstverleugnung und Selbstliebe nach dem Neuen Testament. Pg. Rofsleben No. 274. — 38.

Regener, Fr., Dr. Martin Luthers Kleiner Katechismus. Für den Schulunterricht erläutert. Leipzig, Th. Hofmann. — 36.

Rehmke, Prof. J., Die philosophische Propädeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen. MhS. I, 242—246. — 13.

Digitized by Google

Richert, Oberlehrer Dr. H., Der Religionsunterricht erwachsener Schüler. Preufs. Jahrbücher von Hans Delbrück, 106. Band, S. 456—475. Berlin 1901, Georg Stilke. — 1a.

Schröder, Oberlehrer, Zusammenhang des Religionsunterrichts mit dem griechischen und römischen Altertume und dessen Behandlung. Pg. Frankenstein in Schlesien No. 203. — 13.

Schulz-Klix, Biblisches Lesebuch. Nach den Lehrplänen des Jahres 1901 von Dr. Paul Müllensiefen. 79., der neuen Bearbeitung 2. Auflage. Erste Abteilung: Biblisches Lesebuch. Zweite Abteilung: Hilfsbuch. Berlin, L. Oehmigke (R. Appelius). — 16.

Soltau, Prof. Dr. Wilhelm, Die Geburtsgeschichte Jesu Christi. Leipzig, Dieterichsche Verlagsbuchhandlung, Theodor Weicher. — 32.

— — Ursprüngliches Christentum in seiner Bedeutung für die Gegenwart. Ebenda. — 32.

Spanuth, Rektor Heinrich, Die Propheten des Alten Bundes. Lebensbilder und Entwürfe zur unterrichtlichen Behandlung. Stuttgart 1903, Greiner & Pfeiffer. — 27.

— — Die Propheten des Alten Bundes. Biblische Geschichten und Lesestücke für die Hand der Schüler ausgewählt. Ebenda. — 27.

Spurgeon, Charles Haddon, Geistesstrahlen. Tausend ausgewählte Stellen aus seinen Werken, mit seiner Bewilligung übersetzt von Paul Lauterbach. (Universalbibliothek 4278—4283.) Leipzig, Philipp Reclam jr. — 48.

Stäbeler, Institutsvorstand G., Erzählungen und Grundgedanken für den Unterricht in der biblischen Geschichte des Neuen Testaments. Bilder aus dem Menschenleben im Lichte des göttlichen Wortes. 2. Auflage. Stuttgart, Holland & Josenhans.

Strack, Prof. D. Dr. Hermann L., Die Sprüche Jesus', des Sohnes Sirachs. Der jüngst gefundene hebräische Text mit Anmerkungen und Wörterbuch herausgegeben. (= Schriften des Institutum Judaicum zu Berlin, No. 31). Leipzig, A. Deichert (Georg Böhme). — 30.

— — Hebräische Grammatik mit Übungsbuch. 8. Auflage. München, C. H. Beck.

Walther, Dir. Prof. Ernst, Bibelwort und Bibelwissenschaft mit besonderer Beziehung auf den evangelischen Religionsunterricht. Berlin 1903, E. S. Mittler & Sohn. — 9.

Weber, Dr. F. W., Kurzgefafste Einleitung in die heiligen Schriften Alten und Neuen Testamentes für höhere Schulen und gebildete Schriftleser. Elfte Auflage, besorgt von M. Deinzer, Missionsinspektor. München, C. H. Beck. — 34.

von Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich, Griechisches Lesebuch. I. Text. II. Erläuterungen. 2. Abdruck. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 40.

Zeitschrift für den evangelischen Religionsunterricht, herausgegeben von Prof. Dr. F. Fauth und Dr. Jul. Köster. 13. u. 14. Jahrgang. Berlin, Reuther und Reichard. — 1.

IV. Katholische Religionslehre.

(S. hinter XVI.)

V. Deutsch.

Adler, Der deutsche Aufsatz im Dienst der Heimatkunde. LL. 1902, Heft 3, S. 55 ff. — 65.

Ament, W., Begriff und Begriffe der Kindersprache (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. V. Band, 4. Heft). Berlin, Reuther & Reichard. — 27.

Arens, E., Über die Verwertung der Satzbilder im deutschen Unterricht. NJ. 1902, S. 154 ff.

Digitized by Google

Aschendorffs Ausgaben für den deutschen Unterricht: Maria Stuart von J. Arns; die Jungfrau von Orleans von K. Menge; die Braut von Messina von A. Kleffner; Götz von Berlichingen von M. Schmitz-Mancy; Torquato Tasso von S. Widmann; der Cid von E. Wasserzieher; Klopstocks Messias und Oden von P. Verres; Zriny von H. Vockeradt. Münster, Aschendorff. — 41.

Auer, H., Schulgrammatik der deutschen Sprache für die unteren und mittleren Klassen höherer Lehranstalten. 3. Auflage. Stuttgart, Kohlhammer. — 14.

Auswahl für die Schule aus den gröfseren Werken deutscher Dichter. Bändchen 2: Goethes ältere Zeitgenossen von L. Sevin. Karlsruhe, Reiff. — 40.

Bassenge, E., Der Streit vor Ilios. Drama nach griechischem Vorbild. Dresden, Holze & Pahl. — 50.

Beese, W., Die neuhochdeutsche Schriftsprache in Hamburg während des 16. und 17. Jahrhunderts. Wissenschaftl. Beilage zu dem Jahresbericht über die Realschule in Kiel. Ist eine wertvolle sprachliche Studie.

Beiträge zu den neu herauszugebenden Lesebüchern für Volks- und Mittelschulen. Berlin, Deutscher Verlag. — 30 f.

Bellermann, L., J. Imelmann, F. Jonas und B. Suphan, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Teil 4 (Untertertia). 3. Auflage. Berlin, Weidmann. — 35 f.

Bender, G., Die deutsche Schreibung. München, Staegmeyr. — 21.

Benedix, R., Der mündliche Vortrag. Ein Lehrbuch für Schulen und zum Selbstunterricht. Erster Teil: Die reine und deutliche Aussprache des Hochdeutschen. Neunte Auflage. Leipzig, J. J. Weber. — 70.

Bibliothek der Gesamtliteratur des In- und Auslandes. O. Hendel, Halle a. S., lieferte 1500: Gedichte von Ludwig Uhland. Auswahl für Schule und Volk, und 1531: Demetrius, ein dramatisches Fragment von F. v. Schiller. — Die gut ausgestattete Sammlung hat schon eine grofse Reihe von Dichtungen weiteren Kreisen zugänglich gemacht und sich gut eingebürgert.

Biese, A., Goethes epische Kunst und Lebensweisheit in „Hermann und Dorothea". Wissenschaftl. Beilage zum Jahresbericht des Königlichen Gymnasiums in Neuwied ist ein weiteres Ergebnis der Goethe-Studien des bekannten Verf., das man mit Interesse lesen wird.

— — Zum deutschen Unterricht. Ein Kapitel aus Theorie und Praxis. ZG., Jahrg. 55, S. 705 ff. — 13.

Bode, W., Goethes Lebenskunst. Berlin, Mittler & Sohn. — 56.

Boock, J., Deutsche Elementarstilistik. Nach den Grundsätzen der Typenbildung für die Unter- und Mittelklassen höherer Schulen für Präparandenanstalten, Fortbildungs- und Fachschulen. Berlin, R. Gaertner jetzt Weidmann. — 64.

Bötticher, G., und K. Kinzel, Denkmäler der älteren deutschen Literatur für den literar-geschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten im Sinne der amtlichen Bestimmungen herausgegeben. I. Die deutsche Heldensage. 2. Kudrun, übertragen und erläutert von H. Löschhorn, 3. durchgesehene Auflage. III. Die Reformationszeit. 1. Hans Sachs von K. Kinzel, 4. Auflage. III. 4. Kunst und Volkslied in der Reformationszeit von K. Kinzel, 2. Auflage. IV. Das 17. und 18. Jahrh. 1. Die Literatur des 17. Jahrhunderts, ausgewählt und erläutert von G. Bötticher. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 41 f.

Brenner, O., Die lautlichen und geschichtlichen Grundlagen unserer Rechtschreibung. Leipzig, Teubner. — 19.

Buschmann, Das Stilgesetz der Poesie. Gm. Jahrg. 20, S. 161 ff. — 40.

Clemenz, B., Der Deutschunterricht auf der Unterstufe und der letzte Erziehungszweck. ZPh.P. 9. Jahrg. S. 45 ff. — 12.

Cottas Schulausgaben deutscher Klassiker: Die Ahnfrau, Trauerspiel in fünf Aufzügen von F. Grillparzer von A. Lichtenheld; Land und Leute von W. H. Riehl von Th. Matthias. Sechs Novellen von W. H. Riehl. Stuttgart, J. G. Cottas Buchh. Nachf. — 42.

Cremer, E., Die poetischen Formen der deutschen Sprache, nach ihrer

Digitized by Google

historischen Entwickelung und ihrem Wesen dargestellt und an zahlreichen Beispielen erläutert. Ein Hilfsbuch für den gesamten Unterricht im Deutschen. Lieferung 1. Berlin, Gerdes & Hödel. — 51.

Cserwinka, J., Shakespeare und die Bühne. Wiesbaden, Staadt. — 57 f.

Denicke, H., Fragwürdiges in Uhlands Bertram de Born. LL. 1902, 4. S. 50 ff. Ist eine psychologische Studie zu dem genannten Gedicht, betreffend das Verhältnis des Siegers zu dem Besiegten und den Grund ihrer Entzweiung.

Dichtung, Deutsche, und Kunst, herausgegeben vom deutschen Vereine für Verbreitung gemeinnütziger Kenntnisse in Prag. No. 3. Hugo-Salus-Heft, enthält eine Darstellung des Lebens des Dichters sowie eine Anzahl von seinen Gedichten.

Dittes, F., Lehrbuch der praktischen Logik. 13. Aufl. Leipzig, Klinkhardt. — 72.

Dorenwell, K., Orthographisches Übungsbuch. Methodisch geordnete Beispiele, Lehrsätze, Aufgaben und Übungsstoffe. Paderborn, Schöningh. — 26.

— — Der deutsche Aufsatz an höheren Lehranstalten. Ein Hand- und Hilfsbuch für Lehrer. Zweiter Teil. Fünfte verbesserte Auflage. Hannover, Meyer. — 65 f.

Duden, K., Die deutsche Rechtschreibung nebst Interpunktionslehre und ausführlichem Wörterverzeichnis nach den für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen Regeln, zum Gebrauche in Schulen und zur Selbstbelehrung. 7. Aufl. München, C. H. Beck. — 21.

— — Orthographisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Nach den für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen amtlichen Regeln. 7. Auflage. Leipzig, Bibliographisches Institut. — 22.

— — Orthographisches Wörterverzeichnis der deutschen Sprache. (Meyers Volksbücher.) Ebenda. — 22.

Dütschke, H., 100 Dichtungen aus der Zeit der Befreiungskriege. Gotha, F. A. Perthes. — 42.

Erbe, K., Die neue deutsche Rechtschreibung und ihr Verhältnis zu den bisher giltigen Vorschriften. Nebst einem Wörterverzeichnisse. Stuttgart, Union. — 21.

— — Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung, nebst einer eingehenden Darstellung der neuen Rechtschreibregeln und der Lehre von den Satzzeichen. Stuttgart, Union. — 22 f.

Falbisaner, A., Das deutsche Lied in der deutsch-amerikanischen Dichtung. Eine Blütenlese aus dem deutsch-amerikanischen Dichterwalde (Separatabdruck aus „Deutsch-amerikanische Geschichtsblätter", Jahrgang 2, Heft 2). Chicago, Ills., Koelling & Klappenbach. — 51.

Fick, A., Das alte Lied vom Zorne Achills (Urmenis) aus der Ilias ausgeschieden und metrisch übersetzt. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 50.

Fick, W., und J. Bitzer, Übungsstoff zum deutschen Sprach- und Rechtschreibunterricht für die Unterklassen höherer Lehranstalten. 5., nach der neuen Rechtschreibung umgearbeitete Auflage. Stuttgart, Kohlhammer. — 26.

Fischer, H., Der Neuhumanismus in der deutschen Literatur (Rektoratsrede zum Geburtsfeste des Königs von Württemberg am 25. Februar 1902 an der Universität Tübingen gehalten). Tübingen, Laupp. — 55.

Flügel, O., Abrifs der Logik und der Lehre von den Trugschlüssen. Vierte Auflage. Langensalza, Beyer & Söhne. — 72 f.

Foral, H., Aus dem Herzen. Gedichte. 2. verbesserte und vermehrte Auflage. Wien, Selbstverlag. Ist eine Sammlung von Gedichten des verschiedensten Inhalts, von Liebes- und anderen Liedern. Der Verfasser schlägt bisweilen auch recht ernste Töne an.

Förster, F., Der Unterricht in der deutschen Rechtschreibung vom Standpunkte der Herbertschen Psychologie (Pädagogisch. Magazin, 172. Heft. Langensalza, Beyer & Söhne. — 24.

Freytags Schulausgaben: Schiller, Geschichte des dreifsigjährigen Krieges von W. Böhme; Hebbel, Die Nibelungen von A. Neumann; Dichter

Digitized by Google

der Freiheitskriege von R. Windel; Klopstocks Oden von demselben (2. Aufl.); Uhland, Ernst, Herzog von Schwaben von R. Eickhoff; Goethes Briefe in Auswahl von G. Böttticher; Grillparzer, König Ottokars Glück und Ende von G. Waniek; Grillparzer, Das goldne Vlies von A. Matthias; Goethes Gedankenlyrik von demselben; Schillers Gedankenlyrik von demselben; Grillparzer, Gedichte und Prosa (Auswahl) von demselben. Leipzig, G. Freytag. — 42 f.

Dazu fügen wir noch aus derselben Sammlung die uns inzwischen ebenfalls zugegangenen Bändchen: Grillparzer, Sappho von G. Waniek; Grillparzer, Ein Bruderzwist im Hause Habsburg von demselben; Grillparzer, Der Traum ein Leben von A. Matthias; Grillparzer, Weh dem, der lügt! von R. Scheich.

Frisch, F., Deutsche Sprachübungen für Bürgerschulen. Zweite verbesserte, nach der neuen Rechtschreibung hergestellte Auflage. Leipzig, Freytag. — 26 f.

Gemfs, G., Wörterbuch für die deutsche Rechtschreibung nebst Worterklärungen und Verdeutschung der Fremdwörter. Zweite erweiterte und umgearbeitete Auflage des kleinen deutschen Wörterbuchs. Berlin, Weidmann. — 23.

Gesky, Th., Lenau als Naturdichter. Literarhistorische Abhandlung, zum Andenken Lenaus zu seinem 100. Geburtstage, 13. August 1902, gewidmet. Leipzig, O. Gracklauer. — 57.

Geyer, P., Schulethik auf dem Untergrunde einer Sentenzenharmonie. Berlin, Reuther & Reichard. — 72.

— — Vier Aufsatzentwürfe. LL. 1902, Heft 1, S. 44 ff. — 66.

— — Zur Reform der philosophischen Propädeutik. MhS. I, 234 ff., 324 ff. — 70.

Goethes Briefe, ausgewählt und in chronologischer Folge mit Anmerkungen herausgegeben von E. v. d. Hellen. Band 2. Stuttgart, Cotta. — 56.

Goethe-Briefe, herausgegeben von Ph. Stein. Band 1: Der junge Goethe. 1764—1775. Berlin, O. Elsner. — 56 f.

Grosse, E., Zum deutschen Unterricht. Heft 1: Übersicht über Lessings Laokoon und Schillers Abhandlung über das Erhabene. Heft 2: Zur Erklärung von Goethes Gedicht Das Göttliche. Heft 3: Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwickelung von Wilhelm von Humboldt. Heft 4: Kallias oder über die Schönheit aus Schillers Briefen an Körner, nebst Inhaltsangabe des Gedichts Das Ideal und das Leben „in vornehmlicher Prosa". Heft 5: Nemesis, ein lehrendes Sittenbild von J. G. Herder. Nebst einer Auswahl von Zugehörigem aus anderen seiner Schriften. 1. Teil (Nemesis). Heft 6: 2. Teil (Auswahl). Berlin, Weidmann. — 43 f.

Grofskopf, A., Der letzte Sturm und Drang der deutschen Literatur, insbesondere der modernen Lyrik. (Pädagogisches Magazin, 168. Heft.) Langensalza, Beyer & Söhne. — 59.

Hansjakob, H., Wilde Kirschen. Erzählungen aus dem Schwarzwald. Schneeballen, erste Reihe. Aus meiner Jugendzeit. 3 Bände. Kassel, G. Weifs. — 53.

Harten, C., Wie lernt man dichten? Praktische, leichtfafsliche Unterweisung in Lehre und Beispielen nebst Übungsaufgaben. Dessau, Anhaltische Verlagsanstalt. — 52.

Heine, G., Entwickelung allgemeiner Begriffe, im Anschlusse an Schillersche Gedichte. Beil. zum Jahresbericht des Herzogl. Karlsgymnasiums in Bernburg. — 71.

Heintze, A., Deutscher Sprachhort. Ein Stilmusterbuch. PW. XII, 12 ff. — 64.

— — Der deutsche Aufsatz in höheren Schulen. Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Jahrg. 16, S. 48 ff. — 62 f.

Heinze, H., und W. Schröder, Aufgaben aus klassischen Dramen, Epen und Romanen. 2. Bändchen: Aufgaben aus „Die Jungfrau von Orleans" von Schröder, 3. durchgesehene Auflage; 6. Bändchen: Aufgaben aus „Hermann und Dorothea" von Heinze, 3. Auflage; 8. Bändchen: Auf-

Digitized by Google

gaben aus „Die Braut von Messina", zweite umgearbeitete u. vermehrte Auflage von Schröder; 10. Bändchen: Aufgaben aus „Maria Stuart" von Heinze, zweite umgearbeitete und vermehrte Auflage; 16. Bändchen: Aufgaben aus Schillers Jugenddramen (Die Räuber, Fiesko, Kabale und Liebe, Don Carlos und Demetrius) von Schröder; 17. Bändchen: Aufgaben aus Grillparzers „Sappho" und „Goldenem Vlies" von Heinze; 18. Bändchen: Aufgaben aus Homers „Ilias" von Heinze; 19. Bändchen: Aufgaben aus Homers „Odyssee" von Heinze. Leipzig, W. Engelmann. — 66 f.

Hellwig, P., Die Aufgaben zu den deutschen Aufsätzen in der ersten Klasse der Realschule. Beilage zum Jahresbericht der Herzoglichen Friedrichs-Realschule in Cöthen. — 67.

Hemme, A., Kleines Verzeichnis griechisch-deutscher Fremd- und Lehnwörter. Leipzig, Avenarius. — 19.

Hense, J., Deutsches Lesebuch für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Auswahl deutscher Poesie und Prosa mit literarhistorischen Übersichten und Darstellungen. Zweiter Teil: Dichtung der Neuzeit. Dritte, nach den neuen Lehrplänen geänderte Auflage. Freiburg. Herder. — 38 f.

Heynacher, M., Wie spiegelt sich die menschliche Seele in Goethes Faust? Beilage zum Jahresber. des Königl. Gymnas. Andreaneum zu Hildesheim. Als Buch erschienen. Berlin, Weidmannsche Buchhandlg. Das Heft ist eine sehr interessante psychologische Darstellung auf dem Grunde der grofsen Goetheschen Dichtung; es bietet eine gründliche Erörterung einer grofsen Zahl psychologischer Begriffe immer im Anschlufs an Goethes Faust und mit Belegen aus demselben. So dient es nicht allein der psychologischen Erkenntnis, sondern auch einer Vertiefung des Verständnisses der Dichtung.

Heyne, M., Fünf deutsche mittelalterliche Erzählungen in neuen Versen. Mit Bildern von O. Meves. (Der Schlägel. Kaiser Otto mit dem Barte. Drei Wünsche. Der falsche Wahrsager. Der Holzblock.) Berlin. Meyer & Wunder. In diesem interessanten Hefte eröffnet uns der bekannte Germanist einen Einblick in so manche Verhältnisse des Mittelalters; er erneuert in leicht lesbaren Versen einige Perlen deutscher Dichtung alter Vergangenheit.

Hodermann, M., Methodische Bemerkungen zum Betriebe des Mittelhochdeutschen in O II. PA. Jahrg. 44, S. 501 ff. — 40.

Hofmann, F., Hilfsbüchlein für den deutschen Unterricht an den Mittelklassen höherer Lehranstalten. Leipzig, Teubner. — 14 f.

Holzer, R., Adalbert Stifters Leben und Dichten. Separatabdruck des Vorwortes aus der bei E. Mareis erschienenen billigen Volksausgabe. Zur Erinnerung an die Enthüllungsfeier am 24. Mai 1902. Linz, Mareis. 58 f.

Holzgraefe, W., Schillersche Einflüsse bei Heinrich von Kleist. Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht der höheren Staatsschule in Cuxhaven. Stellt eine ganze Anzahl von Ähnlichkeiten zwischen beiden Dichtern fest, die zweifellos auf Schillers Einfluss zurückzuführen sind.

Hopf, J., und K. Paulsiek, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Tertia und Untersekunda. Den neuen Lehrplänen gemäfs bearbeitet von K. Kinzel. 27. Auflage (in der neuen Rechtschreibung). Berlin, Mittler & Sohn. — 36.

— — — — Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Abteilung für Obersekunda und Prima. Den neuen Lehrplänen gemäfs bearbeitet von K. Kinzel. Erster Abschnitt: Altdeutsches Lesebuch, zusammengestellt von W. Scheel. Zehnte Auflage (in der neuen Rechtschreibung). Berlin, Mittler & Sohn. — 39 f.

Hume, D., Eine Untersuchung über den menschlichen Verstand. 5. durchgesehene Auflage. Philosophische Bibliothek. Band 35. Leipzig. Dürrsche Buchh. — 73.

Huth, C. H. A., Kleines Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin. Sittenfeld. — 24.

Jander, E., Aufgaben zu deutschen Aufsätzen. Breslau, F. Hirt. — 67.

Digitized by Google

Jensen, W., Wilhelm Raabe (Moderne Essays zur Kunst und Literatur. Herausgegeben von H. Landsberg, Heft 10). Berlin, Gose & Tetzlaff. — 57.

Jonas, R., Grundzüge der philosophischen Propädeutik. 8. Aufl. Berlin, Weidmann. — 73.

Jung, H., Hermann Sudermann. Minden, Marowsky. — 59.

Kannengiesser, Über die Notwendigkeit der Vermehrung der deutschen Unterrichtsstunden in den mittleren und oberen Gymnasialklassen. Zeitschrift für den deutschen Unterricht. Jahrgang 16, 1 ff. — 4.

Kanon der zu lernenden und zu lesenden Stücke aus dem deutschen Lesebuche von Muff für die Klassen Sexta bis Sekunda, nach den Lehrplänen von 1901. (Bericht des Kgl. Progymnas. in Neumark i. Wp.) Ist eine dankenswerte Zusammenstellung einer nach praktischen Gesichtspunkten getroffenen Auswahl.

Klassiker-Ausgaben, Illustrierte, Minerva. Verlag der Literaturwerke Minerva, Leipzig. — 49.

Knabe, K., Zum deutschen Unterricht in der Oberstufe der Realanstalten. LL. 1902, Heft 2, S. 16 ff. — 11.

Koch, Über den Versbau in Goethes Tasso und Natürliche Tochter. (Jahresbericht des Friedrich-Wilhelm-Realgymnasiums in Stettin.) Ist eine eingehende metrische Studie, welche die verschiedensten sprachlichen und metrischen Verhältnisse in Betracht zieht.

Kohts, R., K. W. Meyer und A. Schuster, Deutsches Lesebuch für höhere Lehranstalten. Dritter Teil: Quarta. Neunte Auflage nach den neuen Lehrplänen bearbeitet von A. Schuster, W. Fiehn und H. Schaefer. Hannover, Helwing. — 38.

König, W., Erläuterungen zu den Klassikern. Bändchen 61: Erläuterungen zu Goethes Reineke Fuchs von K. Trenkner. Leipzig, H. Beyer. — 44.

Krah, Deutsche Aufsätze in Untersekunda. Beilage zum Jahresbericht des Königl. Friedrichs-Gymnasiums zu Pr.-Stargard. — 67 f.

Krauses deutsche Grammatik für Ausländer. Auszug für Schüler. Bearbeitet von K. Nerger. 2. verb. Aufl. Breslau, Kern. — 15.

Külpe, O., Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland (Band 4 von Aus Natur und Geisteswelt). Leipzig, Teubner. — 73.

Kummer, K. F., Deutsche Schulgrammatik für höhere Mädchenschulen und verwandte Anstalten. Leipzig, Freytag. — 15.

Kuenen, E., und M. Evers, Die deutschen Klassiker erläutert und gewürdigt für höhere Lehranstalten und zum Selbstunterricht. Schillers Braut. I. Teil: Textausgabe. II. Teil: Erläuterungen von R. Peters: Vaterländische Gedichte aus der Zeit der Befreiungskriege von R. Jahnke. Zweiter Teil: Erläuterungen; Das Nibelungenlied von F. Vollmer. Zweite, neu bearbeitete u. erweiterte Aufl. von H. Vollmer. Leipzig, H. Bredt. — 44 f.

Lampadius, F., Nikolaus Lenau. Eine Gedächtnisschrift zu seinem 100. Geburtstage. Leipzig-Reudnitz, Ch. Steffen. — 57.

Langer, O., Deutsche Diktierstoffe in Aufsatzform, vermehrt durch Einzelsätze für den Unterricht in der Rechtschreibung. Zum Gebrauche an höheren Lehranstalten sowie Bürgerschulen und für den Privatunterricht. 3. verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Freytag. — 68.

Lattmann, J., Grundzüge der deutschen Grammatik nebst Regeln der Rechtschreibung und dem Wichtigsten aus der Rhetorik. 8. Auflage, besorgt von H. Lattmann. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht. — 15 f.

Lehmann, O., und K. Dorenwell, Deutsches Sprach- und Übungsbuch für die unteren und mittleren Klassen höherer Schulen. 1. Heft: Sexta. 2. Heft: Quinta. 3. Heft: Quarta. 2. Aufl. Hannover, Meyer. — 16.

Lehmann, R., Übersicht über die Entwickelung des deutschen Unterrichts. (Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, in Verbindung mit mehreren namhaften Gelehrten und Schulmännern herausgegeben von W. Lexis, S. 177 ff.) — 2.

Leimbach, K. L., Die deutschen Dichter der Neuzeit und Gegenwart. Neunter Band, 1. Lieferung. Frankfurt a. M., Kesselring. — 59.

Digitized by Google

Lenz, J. M. R., Verteidigung des Herrn Wieland gegen die Wolken von dem Verfasser der Wolken (1776). Herausgegeben von E. Schmidt. Berlin, B. Behrs Verl. — 57.

Lesebuch, Deutsches, für höhere Lehranstalten. Herausgegeben von Lehrern der deutschen Sprache an dem Königl. Realgymnasium zu Döbeln. 1. Teil: Sexta, 4. Aufl. Leipzig, Teubner. — 35.

Lessings Minna von Barnhelm. Historisch-kritische Einleitung nebst fortlaufendem Kommentar. 3. Aufl. Dresden, C. Damm. — 45 f.

Liliencrons Gedichte. Auswahl für die Jugend. Zusammengestellt von der Lehrervereinigung zur Pflege der künstlerischen Bildung. Berlin, Schuster & Löffler. — 51.

Lorentz, P., Der Typus des Philisters bei Goethe. Sonderabdruck aus den Preufsischen Jahrbüchern, herausgegeben von Hans Delbrück. Band III, Heft 3, 1903. Mit dieser fesselnden Abhandlung hat der durch seine Goethe-Studien bereits bekannte Verf. einen neuen Beitrag zur Goethe-Literatur geliefert, die wir den Lehrern des Deutschen und weiteren Kreisen Gebildeter sehr empfehlen.

Lössl, Madel, Micheler, Reidelbach, Roth, Schöttl, Schultheifs, Stöckel, Lesebuch für höhere Lehranstalten. II. Teil. Drittes und viertes Schuljahr. 4. Aufl. München, Pohl. — 36.

Mannheimer, A., Die Philosophie der Griechen in übersichtlicher Darstellung. Frankfurt a. M., Neuer Frankfurter Verlag. — 73.

Matthias, A., Zur Jahreswende. MhS. II, 1 ff. — 1.

— — Hilfsbuch für den deutschen Sprachunterricht auf den drei unteren Stufen höherer Lehranstalten. 3. verbesserte Auflage. Düsseldorf, Blasius. — 16.

Matthias, Th., Aufsatzsünden. Warnende Beispiele zu Nutz u. Frommen der deutschen Schuljugend und zur Ersparung vieler roter Tinte gesammelt und erläutert. Zweite verbesserte Auflage. Leipzig, Voigtländer. — 64 f.

— — Vollständiges kurzgefafstes Wörterbuch der deutschen Rechtschreibung mit zahlreichen Fremdwortverdeutschungen und Angaben über Herkunft, Bedeutung und Fügung der Wörter. 2. Aufl. Leipzig. M. Hesse. — 23.

Mayer, A., Grundzüge der deutschen Literaturgeschichte. Für höhere Lehranstalten und zum Selbststudium. Wien, Pichlers Wwe. & Sohn. — 53.

Meier Helmbrecht von Wernher dem Gartenaere. Herausgegeben von F. Panzer. (Altdeutsche Textbibliothek, herausgegeben von H. Paul, No. 11.) Halle, Niemeyer. — 46.

Meyer, A. G., und L. Nagel, Deutsches Lesebuch für Realschulen und verwandte Lehranstalten im Anschlufs an die preufsischen Lehrpläne von 1901. Ausgabe A. 4. Auflage. Unterstufe. Erster Teil für die Klasse VI. Oberstufe. Prosaheft 3 für die Klasse III. Oberstufe: Gedichtsammlung für die Klassen III bis I. Leipzig, Dürrsche Buchhdlg. — 36 f.

Meyer, J., Des Kindes erstes Sprachbuch. Hannover, Meyer. — 16 f.

Meyers Volksbücher. 1334: Halm, der Fechter von Ravenna. Leipzig, Bibliographisches Institut. — Die Sammlung empfiehlt sich durch die gute Ausstattung und den billigen Preis.

Nagel, L. R., Maturitätsfragen aus der deutschen Literaturgeschichte. Wien, Deuticke. — 54.

Nibelungenlied, Das, in der ältesten Gestalt. A. Holzmanns Schulausgabe mit Wörterbuch neubearbeitet von A. Holder. Stuttgart, Metzler. — 49 f.

Nicklas, J., Abrifs der deutschen Grammatik in Beispielen. 4 Hefte. 1.—3. Heft in 3. Auflage. Herausgegeben von M. Hergt. München, Lindauer. — 16.

Nieten, O., Christian Dietrich Grabbe. Eine Einführung. Berlin, B. Behrs Verl. — 57.

Nover, Der Mythus von der Götterdämmerung, seine ethische und pädagogische Bedeutung. Beilage zum Jahresbericht des Grofsherzoglichen Herbstgymnasiums zu Mainz. Bietet eine sehr interessante Beleuchtung altgermanischer Sage.

Digitized by Google

Nusser, J., Zur deutschen Klassikerlektüre. Psychische Probleme. BbG. Jahrg. 38, S. 49 ff. — 29.

Oberg, H., Die Bedeutung des Märchens für Erziehung und Unterricht. (Pädagogische Abhandlungen. Neue Folge. Herausgegeben von W. Bartholomäus. Band VII, Heft 7.) Bielefeld, Helmich. — 31.

Ohorn, A., Altdeutscher Humor. Beiträge zur Kenntnis der älteren deutschen Literatur. Berlin, A. Hofmann & Comp. — 55.

Opitz, H., Shakespeare als Charakterdichter. Zur Anregung edeln Kunstsinns dargestellt. Dresden, Böhmert. — 57 f.

Opitz, Martin, Teutsche Poemata. Abdruck der Ausgabe von 1624 mit den Varianten der Einzeldrucke und der späteren Ausgaben. Herausgegeben von G. Witkowski. (Neudrucke deutscher Literaturwerke des 16. und 17. Jahrhunderts. 189—192.) Halle a. S., Niemeyer. — 50.

Petzet, Ch., Die Blütezeit der deutschen politischen Lyrik von 1840 bis 1850. Ein Beitrag zur deutschen Literatur- und Nationalgeschichte. Lieferung 1—3. München, J. F. Lehmanns Verl. — 54.

Prohasel, P., und J. Wahner, Aufgaben aus der deutschen Prosalektüre der Prima. Drittes Bändchen: Aufgaben aus Goethes Prosa von Wahner. Leipzig, W. Engelmann. — 68.

Proelss, J., Scheffel, ein Dichterleben. Volksausgabe. Stuttgart, Bong & Co. — 58.

Puls, A., Lesebuch für die höheren Schulen Deutschlands. Erster Teil. Lesebuch für Sexta. Zweite vermehrte, nach den Lehrplänen von 1901 und der neuen Rechtschreibung verbesserte Auflage. Gotha, E. F. Thienemann. — 37 f.

Raumer, S. von, Das Periodenbild. BbG. Jahrg. 38. S. 59 ff. — 14.

Rechtschreibung, Die deutsche. Nach dem neuen amtlichen Regelbuche bearbeitet für die Hand des Schülers von einem praktischen Schulmanne. Trier, F. Lintz. Ist eine kurze Zusammenstellung des Wichtigsten aus der Rechtschreibung. Mit einem Verzeichnis gebräuchlicher Fremdwörter. Mehrere ähnliche Hilfsmittel haben wir in unserem Bericht bereits erwähnt.

Reclams Universalbibliothek ist vertreten durch folgende Hefte: 3681 bis 3688. Parzival. Höfisches Epos von Wolfram von Eschenbach. Aus dem Mittelhochdeutschen übersetzt von K. Pannier. 2 Bände. — 4272: Die Opernprobe. Komische Oper in einem Aufzuge frei nach Poisson und Johann Friedrich Jünger. Dichtung und Musik von Gustav Albert Lortzing. Vollständiges Buch. Durchgearbeitet und herausgegeben von C. F. Wittmann. — 4274: Fürstenschule. Schauspiel in fünf Aufzügen von Multatuli (E. D. Dekker). Deutsch von E. Ludwig und D. Troelstra. Bühnenbearbeitung. — 4284: Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Literatur. 12. Band: Goethes Egmont, erläutert von A. Zipper. — 4287: Das goldene Buch. Schauspiel in drei Aufzügen von F. v. Schönthan. Bühneneinrichtung. — 4289: Doktor Fausts Hauskäppchen oder die Herberge im Walde. Posse mit Gesang in drei Aufzügen von F. Hopp. Musik von M. Hebenstreit. Durchgearbeitet und herausgegeben von C. F. Wittmann. — 4316 bis 4317: Erläuterungen zu Meisterwerken der deutschen Literatur. 13. Band: Schillers Wallenstein, erläutert von A. Zipper. — 4319: Die Möwe. Schauspiel in vier Aufzügen von Anton Tschechow. Für die deutsche Bühne bearbeitet von H. Stümcke. — 4328: Die Helden. Lustspiel in einem Aufzuge von W. Marsano. Herausgegeben und durchgesehen von C. F. Wittmann. — 4330: Dichter-Biographien. 8. Band: Nikolaus Lenau von R. v. Gottschall. Mit Lenaus Bildnis. — 4336: Rochus Pumpernickel. Musikalisches Quodlibet in 3 Aufzügen von M. Stegmeier. Musik arrangiert von Schwanenthal. Mit einer Einleitung von E. F. Höfler herausgegeben von C. F. Wittmann. — 4338: Ein unbeschriebenes Blatt. Lustspiel in drei Aufzügen von E. v. Wolzogen. Bühneneinrichtung. Leipzig, Ph. Reclam jr. — Die treffliche Sammlung hat in den weitesten Kreisen eine sehr gute Aufnahme gefunden. Vielfach dient sie auch der Schule.

Digitized by Google

Rehmke, J., Die philosophische Propädeutik als Unterrichtsfach in der Prima unserer höheren Schulen. MhS. I, 242 ff. — 71.
Reuter, W., Poetik. Eine Vorschule für die Geschichte der deutschen Literatur und die Lektüre der Dichter. 3. Auflage, umgearbeitet und erweitert von L. Lütteken. Freiburg, Herder. — 51 f.
Rinne, J. K. E., Praktische Dispositionslehre in neuer Gestaltung und Begründung. 6. unveränderte Auflage. Stuttgart, E. Geiger. — 68 f.
Rothe, A., Über den Kanzleistil. Erweiterter und ergänzter Vortrag. Zwölfte Auflage. Berlin, C. Heymann. — 65.
Sanden, von, Deutsche Sprachlehre für höhere Schulen. Aus den Lehrplänen des Königl. Comenius-Gymnasiums zu Lissa herausgegeben. 2. verbess. Auflage. Lissa i. P., Ebbecke. — 17.
Schädel, L., „Einige Oden Klopstocks" und die Lehre vom Vortrag. LL. 1902, Heft I, S. 28 ff. — 29.
Schaefer, A., Kleiner deutscher Homer. Ilias und Odyssee im Auszuge. 3. Auflage. Hannover, Meyer. — 50.
Scheibert, L., Verwertung philosophischer Grundbegriffe für Disponierübungen in O III. BhS. Jahrg. 19, S. 69 ff. — 71.
Schiffmann, K., Zur Erklärung des neuhochdeutschen eu. ZöG. 1902, S. 193 ff. — 18.
Schiller, H., Der Aufsatz in der Muttersprache. Eine pädagogisch-psychologische Studie. II. Der Aufsatz im 4. bis 8. Schuljahre (Alter 9 bis 14 Jahre). (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen. V. Band, 3. Heft.) Berlin, Reuther & Reichard. — 59 ff.
— — Aus unseren Lehrbüchern. BbG. Jahrg. 38, 64 ff. — 62.
Schmitz-Mancy, Bemerkungen zu den Bestimmungen der neuen Lehrpläne in Deutsch und Geschichte. ZlS. Jahrg. 1902, S. 106. — 71.
Schneider, F., Schillers Entwickelungsgang und die Bedeutung der Kenntnis desselben für das Verständnis seiner Werke. 1. Teil: Jugendzeit und Jugenddramen. Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Gymnas. zu Friedeberg N.M. Die Darstellung empfiehlt sich für gereiftere Schüler und jeden Freund Schillers sehr.
Schöninghs Ausgaben deutscher Klassiker, Band 28: Deutsche Heldensage von M. Gorges. Ergänzungsband V: Rednerische Prosa von A. Volkmer. Paderborn, F. Schöningh.
— Ausgaben ausländischer Klassiker. III. Shakespeares Coriolan von L. Schunck; IV. Homers Odyssee nach der ersten Ausgabe der deutschen Übersetzung von J. H. Voss für den Schulgebrauch verkürzt u. eingerichtet von H. Vockeradt; V. Shakespeares König Lear nach der Ochelhäuserschen Volksausgabe mit ausführlichen Erläuterungen für den Schulgebrauch und das Privatstudium von L. Schunck. Paderborn, F. Schöningh. — 46.
— Textausgaben alter und neuer Schriftsteller. Herausgegeben von Funke u. Schmitz-Mancy. 1. Schillers Braut von Messina. Ebenda. — 46.
Schröder, O., Vom papiernen Stil. 5. durchgesehene Auflage. Leipzig, Teubner. — 65.
Schwartz, S., Zum deutschen Unterricht an den Realschulen. ZlS. 1902, S. 257 f. — 12.
Schwartzkopf, P., Vier Thesen über die Frage: Nach welchen Gesichtspunkten ist der deutsche Aufsatz in den oberen Klassen zu beurteilen? Zeitschr. für den deutschen Unterr. Jahrg. 16, 557 ff. — 63.
Spreer, L., Über die Verwendung der Poetik des Aristoteles in der Schule. Beilage zum Jahresbericht des Domgymnas. zu Merseburg. Ist eine Zusammenstellung und Betrachtung der nach der Ansicht des Verf. in der Schule zu behandelnden Abschnitte aus Aristoteles' Poetik, die man in der Prima sehr gut verwerten kann.
Stephan, Die neuen Lehrpläne und die sechsstufigen Anstalten. PW. IX. 73 f. — 30.
Stöckel, H., Die neue deutsche Rechtschreibung für das Deutsche Reich usw. ZbR. 1902, S. 115. — 19.

Digitized by Google

Streinz, F., Die Unterschiede zwischen der alten und der neuen Rechtschreibung. Wien, Hartleben. — 22.

Tachau, L., Zur Dramenlektüre in Klasse I der Realschulen. ZlS. 1901, S. 65 ff. — 28.

Tardel, H., Studien zur Lyrik Chamissos. Bremen, G. Winter. — 57.

Teetz, F., Aufgaben aus deutschen epischen und lyrischen Gedichten. 5. Bändchen. Aufgaben aus Uhlands Gedichten, zweiter Teil: Aufgaben für mittlere u. untere Klassen. 6. Bändchen. Aufgaben aus Uhlands Gedichten, dritter Teil: Aufgaben für die unteren Klassen. Leipzig, W. Engelmann. — 69.

Temming, E., Ein Beitrag zur deutschen Prosa-Lesebuchfrage im höheren Mädchenschulunterricht. Zeitschr. f. d. deutschen Unterricht. 16. Jahrg. S. 284 ff. — 33 f.

Tilger, F., Sprach- und Rechtschreiblehre in Beispielen, Regeln und Übungen für Volksschulen. Nach neueren Grundsätzen bearbeitet. 1. Heft. 1.—4. Schuljahr. 2. Heft. 5.—7. Schuljahr. Langensalza, Beyer & Söhne. — 27.

Tumlirz, K., Die Lehre von den Tropen und Figuren nebst einer kurzgefafsten deutschen Metrik. Zum Gebrauche für den Unterricht an höheren Lehranstalten. 4. durchgesehene Auflage. Leipzig, Freytag. — 52.

Velhagen & Klasings Sammlung deutscher Schulausgaben. — 80: Meier Helmbrecht von J. Seiler. — 81: Grundzüge der Lyrik Goethes von Th. Achelis. — 82: Hans Sachs, Auswahl aus seinen Dichtungen von U. Zernial. — 83: Faust, erster Teil, im Auszuge herausgegeben von C. Nohle. — 84: Die Nibelungen, ein deutsches Trauerspiel in drei Abteilungen von H. Gausig. — 85: Faust, zweiter Teil, im Auszuge herausgegeben von C. Nohle. — 86: Shakespeare, Macbeth, in Schillers Bearbeitung herausgegeben von E. v. Sallwürk. — 87: Hilfsbuch für Lessing, für den Schulgebrauch ausgewählt und herausgegeben von R. Franz. — 88: Kleinere Prosaschriften von J. G. Herder. III. von Th. Matthias. — 89: Lessing, Briefe und Abhandlungen für den Unterricht an Seminaren, ausgewählt und bearbeitet von P. Tesch. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 46 ff.

Viehoff, H., Handbuch der deutschen Nationalliteratur von Luther bis zur Gegenwart, für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. Neu bearbeitet von H. Leisering. In zwei Teilen. Erster Teil: Poesie. Zweiter Teil: Prosa. 25. Aufl. Braunschweig, Westermann. — 48 f.

Vogel, A., Ausführliches grammatisch-orthographisches Nachschlagebuch der deutschen Sprache mit Einschlufs der gebräuchlicheren Fremdwörter und Angabe der schwierigeren Silbentrennungen. Berlin, Langenscheidt. — 23.

Waag, A., Über Sprache und Schrift im Hinblick auf die jüngste orthographische Konferenz und die neue deutsche Einheitsschreibung. Vortrag, gehalten in der Aula der Technischen Hochschule zu Karlsruhe, am 16. Dezember 1901. Lahr, Schauenburg. — 20.

Wagner, R., Versuch einer stilgerechten Übersetzung der sophokleischen Antigone nebst einer einleitenden Abhandlung: Über die Notwendigkeit einer möglichst genauen Festhaltung der metrischen und sprachlichen Eigentümlichkeiten der fremden Dichtung. (Programm-Abhandl. des Königl. Gymnasiums in Eßlingen.) Ist eine leicht lesbare Übertragung, die man besonders den Schülern der oberen Klassen an Realanstalten empfehlen kann.

Walter, M., Über die Pflege des mündlichen Ausdrucks. RhS. Jahrg. 13, 68 ff. — 70.

Wasserzieher, E., Leben und Weben der Sprache. Arnsberg, Becker. — 18.

Weddigen, O., Literatur und Kritik. Betrachtungen über die literarischen Zustände in Deutschland. Leipzig, H. Seemann Nachf. — 55.

Weise, O., Musterbeispiele zur deutschen Stillehre. Ein Handbüchlein für Schüler. Leipzig, B. G. Teubner. — 65.

— — Unsere Muttersprache, ihr Werden und ihr Wesen. 4. Auflage. Leipzig, Teubner. — 18 f.

Digitized by Google

Weifsenfels, O., Die philosophischen Elemente unserer klassischen Literaturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule. HG. Jahrg. 13. S. 18, 57. — 71.

Werneke, B., Praktischer Lehrgang des deutschen Aufsatzes für die oberen Klassen der Gymnasien und anderer höherer Lehranstalten. Eine Sammlung von deutschen Schulaufsätzen, prosaischen Lesestücken, Dispositionen, Materialien und Themen. Nebst einer theoretischen Einleitung über die Aufsätze im allgemeinen. Fünfte verbesserte Auflage. Paderborn, F. Schöningh. — 69.

Weyde, J., Wörterbuch für die neue deutsche Rechtschreibung. Mit kurzen Wort- und Sacherklärungen, Verdeutschungen der Fremdwörter und Rechtschreibregeln. Nach den seit 1902 für das Deutsche Reich, Österreich u. die Schweiz gültigen amtlichen Regeln. Leipzig, Freytag. — 23 f.

Willmann, O., Eine Darstellung der Logik im Anschlusse an die Psychologie des Denkens. Msch. S. 347 ff. — 71 f.

Wilpert, O., Die deutsche Rechtschreibung, Regeln u. Wörterverzeichnis. Grofs-Strehlitz, Wilpert. — 24.

Wirtz, Deutscher Sprache Ehrenkranz. Jahresbericht des städtischen Progymnasiums in Steele. Ist eine am Geburtstage S. Majestät des Kaisers und Königs gehaltene Festrede, die auch weitere Kreise interessieren wird.

Wohlrab, M., Ästhetische Erklärung Goethescher Dramen, Iphigenie auf Tauris. Dresden, Ehlermann. — 49.

— — Die ästhetische Erklärung der Schulschriftsteller. NJ. 1902. S. 409 ff. — 28 f.

Wolff, E., Wilhelm Raabe und das Ringen nach einer Weltanschauung in der neueren deutschen Dichtung (Vortrag, gehalten im Berliner Zweigverein des Evangelischen Bundes). Berlin, G. Nauck (Fritz Rühe). — 57.

— — Meisterwerke von Heinrich von Kleist mit Erläuterungen. III.: Michael Kohlhaas. Minden, Bruns. — 45.

Wunderer, W., Meditationen und Dispositionen zu deutschen Absolutorialaufgaben für die bayerischen Gymnasien. II. Teil. Bamberg, Buchner. — 69 f.

Zapp, A., Die natürliche Methode für den Unterricht fremder Sprachen nach den Prinzipien des G. Heness. Deutsch. Erstes und zweites Buch. Berlin, C. Duncker. — 17 f.

Ziehen, J., Über den Lehrmittelapparat zum deutschen Lesebuche. P. A. 1902, 517 ff. — 33.

— — Über den Gedanken der Gründung eines Reichsschulmuseums. Ein Vortrag. Frankfurt a. Main, Kesselring. — 33.

VI. Latein.

Absolutorialaufgaben, bayerische. = BbG. 1891, 731. — 32. 47.

Altenburg, Dir. Dr. O., Ciceros Tuskulanen und die Lehrplaneinheit für das zweite Halbjahr der Gymnasialprima. = Pg.-Abh. Glogau ev. Gymn. No. 206. — 28 ff. vgl. S. 23.

André, Ch., Dans quelle mesure se sert-on encore du Latin? (Extrait de la Revue intern. de l'Enseignement). Paris, Marescq Ainé. — Deutschland und England steht nach diesem Buche in der gefragten Beziehung den romanischen Ländern voran. Verf. will das Lat. in wissenschaftlichen Publikationen wieder mehr benutzt wissen, da so die Verständigung erleichtert werde; auch sei der Gebrauch des Lat. besser als der einer künstlich erfundenen Universalsprache.

— — Le latin et le problème de la langue internationale. Avec une préface de M. P. Regnaud. Paris, H. Le Soudier. — Geht in dieser Schrift noch einen nicht zu billigenden Schritt weiter, als in der vorhin genannten andern. Um das Latein wieder zur internationalen Sprache der Wissenschaft zu machen, will er es modernisieren und so vereinfachen, dafs es in Formenlehre und Syntax mit dem alten Latein nur noch einzelne Hauptbestandteile gemein hat. Auf diesem Wege wird André niemand folgen wollen.

Digitized by Google

Ankel, OL. P., Verzeichnis in W. Reins „Bildende Kunst in den höheren Schulen“ s. W. Rein. — 35.
Anonymus in PW. 355, 362. — 14.
Aufruf gegen die weitere Ausbreitung der Reformanstalten. = HG. 97. — 11.
Aus den Jahresberichten der Reformschulen. = ZhS. 47. — 11.
Bach, Dir. Dr. J., *Βασιλείου τοῦ μεγάλου Πρὸς τοὺς νέους*. Text und lat. Übersetzung mit Kommentar. Münster, Aschendorff. — 31.
Banner, Prof. Max, Pädagogische Tagesfragen. Frankfurt a. M., B. Auffarth. — 6.
Bardt, C., Römische Komödien. Plautus: Der Schatz, die Zwillinge; Terentius: Das Mädchen von Andros, die Brüder. Berlin, Weidmann. — 69.
Baron, Dir. Dr., im Jahresber. Görlitz. = ZhS. 47. — 11.
Baron, A., Über die Bedeutung der Hausaufgaben in der Organisation des fremdsprachlichen Unterrichts. = ZöG. 66. — 32.
Baumann, G., Die klassische Bildung der deutschen Jugend s. J. Resch. — 3.
Berge, OL. Dr. Rich., Etymologische Anknüpfungen lateinischer Wörter an verwandte Stämme, Lehn- und Fremdwörter der deutschen Sprache. = Pg. Freiberg Rg. No. 615. — 23.
Bolis, Eug., Die formalen Stufen und die Praxis im altsprachlichen Unterricht. = ZöG. 798. — 21.
Bolle, Dir. Dr., Die Zukunft des Gymnasiums. = LL. 73, 20. — 2. 16.
Bone, Prof. Dr. K., Der Bedingungssatz und seine sogenannten Fälle. = Gm. 533. 573. — 27.
Bruhn, E., im Sprechsaal Mon. 143. — 28.
Buck, OL. Dr. K., Postquam und seine Sippe in der Schulsyntax. = ZG. 1901, 636. — 27.
Bullemer, W., Eine kritische Bemerkung zu unseren Schulbüchern, besonders zu Landgrafs Grammatik. = BbG. 596. — 38.
Caro, OL. J., Die Frage der Gymnasial- u. Realschulbildung in Frankreich. = Mon. 57. — 5.
Caesar. C. Julii Caesaris de bello Gallico commentarii VII. Für den Schulgebrauch herausgeg. von Wilh. Fries. Mit einem Anhang: Das römische Kriegswesen zu Caesars Zeit. Mit 20 Abbildgn. und 1 Karte. Leipzig, Freytag. — 50.
— Caesars bellum Gallicum. Textausgabe für den Schulgebrauch von Dir. J. H. Schmalz. Mit 1 Karte und 1 Tafel. Leipzig, Teubner. — 50.
— C. Julii Caesaris comm. de bello Gallico. Zum Schulgebrauch mit Anmerkungen herausg. von Prof. Herm. Rheinhard. 10. unveränd. Auflage. Ausg. A. Mit 1 Karte von Gallien, 25 Bildertafeln, 3 Registern herausg. von Prof. Dr. Sigm. Herzog. Stuttgart, A. Bonz & Co. — 51.
— Text u. Übersetzung zum gallischen Kriege von OL. Rob. Schneider. I. Buch. Halberstadt, Schimmelburg. — 51.
— C. Julii Caesaris de bello Gallico comm. septimus, erklärt von Prof. Ant. Malfertheiner. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 52.
— Des C. Julius Caesar Denkwürdigkeiten über den Bürgerkrieg. Herausgegeben von Prof. Dr. Franz Fügner. I. Text. Leipzig, Teubner. — 53.
— Vokabeln und Phrasen zu Caesars bellum Gallicum nebst kurzen Anweisungen zum Übersetzen von Dr. K. E. Schmidt. 2. Heft: I. Buch, Kap. 30—54. 3. Heft: II. Buch. Königsberg i. Pr., F. Beyers Buchhdlg. — 53.
— Präparation zu Caesar, bell. Gallicum von Prof. G. Bräuhäuser. 3. Heft: Buch IV und V. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 53.
— Präparation zu Cäsars Bürgerkrieg. In Auswahl von Prof. Dr. J. Simon. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt (O. Goedel). — 53.
— Ebelings Schulwörterbuch zu Cäsars Kommentarien über den gall. Krieg und den Bürgerkrieg. Mit besond. Berücksichtigung der Phraseologie. 5., vollst. umgearb. Aufl. von Prof. Dr. J. Jul. Lange. Mit zahlreichen Abbildungen und Plänen. Leipzig, Teubner. — 53.

Digitized by Google

Cauer, Dir. Prof. Dr. P., Palaestra vitae . . . eine Aufgabe des altklassischen Unterrichts. Berlin, Weidmann. — 3.
— — Der Plan des Reformgymnasiums. Was verspricht er — und was droht er? Düsseldorf, L. Vofs & Co. — 11.
Cicero. Ciceros Rede über den Oberbefehl des Pompejus. Für Schüler erklärt von Dir. O. Drenckhahn. Text. Berlin, Weidmann. — 58.
— Rede für P. Sestius. Für den Schulgebrauch herausgegeben und mit Einleitung u. Namensverzeichnis versehen von Prof. Dr. Konrad Rofsberg. Dazu Kommentarband von demselben. Münster i. W., Aschendorff. — 58.
— Reden über den Oberbefehl des Cn. Pompeius und für Murena. Kommentar bearb. von Prof. Dr. K. Rofsberg. Münster i. W., Aschendorff. — 58.
— Schülerkommentar zu Ciceros Philippischen Reden I. II. III. VII von Herm. Nohl. Leipzig, Freytag. — 59.
— Reden pro Milone, Ligario, Deiotaro von R. Novák (Text). Prag, Storch. — 59.
— Studien zur Rede Ciceros pro Murena. Von Prorektor Dr. E. Rosenberg. = Pg. Hirschberg G. No. 209. — 59.
— Inhalt und Gliederung ciceronischer Reden mit Rücksicht auf die Schullektüre von Franz Kunz. Sonderabdruck aus dem Progr. des k. k. Staats-Ob.-Gymn. in Wr.-Neustadt. Verlag des Verf. und Buchh. G. Fock, G. m. b. H. in Leipzig. — 59.
— Präparation zu Ciceros Rede für den Dichter Archias von Prof. R. Stahlecker und
— dieselbe zu Cic. Rede gegen Verres B. IV von Prof. F. Wunder. Verlag für beide Leipzig, Teubner. — 60.
— M. Tulli Ciceronis Cato maior de senectute. Herausg. von Prof. Dr. Osk. Weifsenfels. Text. Dazu Kommentar. Leipzig, Teubner. — 60.
— Cato maior sive de senectute dialogus. Schulausgabe von Prof. Dr. Jul. Ley. 2. Aufl. bes. von Prof. Dr. Fr. Ulrich. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses. — 60.
— Ciceros rhetorische Schriften. Für den Schulgebrauch ausgewählt u. bearb. von OL. Dr. P. Verres. I.: Text mit Verzeichnis der Eigennamen. Münster i. W., Aschendorff. — 61.
— Aus Ciceros philosophischen Schriften. Auswahl für Schulen von Theod. Schiche. Leipzig, Freytag. Erschien 1903 und wird daher im nächsten Jb. näher geschildert werden.
— Ausgewählte Briefe Ciceros. Für den Schulgebrauch erklärt von Jos. Frey. 6. Aufl. I. Teil: Text. II. Teil: Anmerkungen. Leipzig, Teubner.
— Briefe Ciceros und seiner Zeitgenossen. Heft I. Briefe aus den Jahren 67—70 v. Chr. Einleitung u. Text. Dazu ein Heft Erklärungen. Von Prof. Otto Ed. Schmidt. Leipzig, Teubner. Näh. s. Jb. XVI, 65.
— Präparation zu Ciceros Briefen in Auswahl von OL. Dr. L. Gurlitt. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt (O. Goedel). — 61.
Collard, Univ.-Prof. Dr. F., Les nouveaux programmes prussiens on le Latin et le Grec en Prusse. = Tournai, Decallonne-Liagre. — 15.
Curtius Rufus. Q. Curti Rufi historiarum Alexandri Magni Macedonis libri qui supersunt. Für den Schulgebrauch herausg. von Th. Stangl. Leipzig, Freytag. — 54.
— — Des Q. Curtius Rufus Geschichte Alexanders des Gr. Auswahl für den Schulgebrauch bearb. und erläutert von OL. Dr. Wilh. Reeb. I.: Text. Mit 9 Abbild. im Text, 3 Einschaltbildern und einer Übersichtskarte. II.: Kommentar. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen & Klasing. — 54.
— — Präparation zu Curtius Rufus' Geschichte Alexanders des Gr. Heft 84: Buch III und IV in Auswahl. — Heft 90: Buch V—X in Auswahl. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt (O. Goedel). — 54.
Deiter, Prof. Dr. H., Übungsstücke zum Übersetzen ins Lat. im Anschlufs an Liv. I und II. Essen, Baedeker. — 43. 45.
— — Dasselbe im Anschlufs an Livius XXI. Essen, Baedeker. — 43. 45.

Digitized by Google

Delbrück, Univ.-Prof. Dr. H. = Preufs. Jahrb. 143. — 11. 12.
Detto, Prof. A., und Prof. Dr. J. Lehmann, Übungsstücke nach Cäsar zum Übersetzen ins Lat. für die Mittelstufe der Gymnasien. In zwei Teilen. I. Teil bearb. von J. Lehmann. 3. Aufl. Berlin, R. Gaertner, jetzt Weidmann. — 43.
Eichner, M., Warum lernen wir die alten Sprachen? s. J. Resch. — 3.
Eidam, Prof. Chr., Zur Gymnasialreform. = NJ. II. 165. — 6. 9.
Ellendt-Seyffert, Latein. Grammatik. Neu bearb. von Prof. Dr. M. A. Seyffert u. Prof. Dr. W. Fries. 46. Aufl. Berlin, Weidmann. — 37.
Engel, Dr. Eduard, Die Phrase von der formalen Bildung. = PA. 441, abgedruckt aus der „Nation". — 7.
Erlafs des niederösterreichischen Landesschulrats betreffend die Privatlektüre in den klass. Sprachen. — 31.
Eymer, Prof. Wenzel, Über Collectanea zur Liviuslektüre. = Pg. Leitmeritz 1901. — 31.
Feucht, Prof. F., François Gouin. Seine Lehre und Methode. Ihre Bedeutung fürs Gymnasium. = KW. 201. — 20.
Frerichs, Hofrat Dr. Herm., Gymnasium oder Realgymnasium? = PA. 417. — 8.
Fuchs, J., Bemerkungen zu Sallusts bellum Iugurth. = ZöG. 678. Für den Lehrer und Erklärer zu beachten.
Gebhard, Prof. Dr., s. Joh. Müller. — 6.
Geyer, Prof. Dr. P., Zur Reform der philosophischen Propädeutik. = Mon. 331. — 21.
Golling, Prof. J., Vokabular zu Schmidt-Gehlens Memorabilia Alexandri Magni und zu 14 vitae des Cornelius Nepos. 3. erweit. Aufl. Wien, Hölder. — 42.
Gomolinski, OL., Der Chor im Unterrichte. = Gm. 349. — 25.
— — Beitrag zu den „Mittelchen". = PA. 277. — 25.
— — Der Subjektivismus im Anstaltslehrplan. = PA. 677. — 25.
Gurlitt, OL. Dr. L., Der Deutsche und sein Vaterland. — 33.
— — Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichts. = NJ. II, 177. — 33.
— — Lateinische Fibel. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 34.
— — Lat. Lesebuch mit Bildern. Quinta. Berlin, Wiegandt & Grieben. — 34.
Hachtmann, Dir. Dr. C., s. S. 34.
Hammelrath, OL. Dr. Hans, und Dir. Dr. Chr. Stephan, Übungsstücke zum Übersetzen ins Latein. für Sekunda, im Anschlufs an die Lektüre. III. Heft: Übungsstücke im Anschlufs an Sallust, Tacitus, Cicero. Berlin, Weidmann. — 46.
Harre, Dir. Dr. P., Latein. Wortkunde im Anschlufs an die Grammatik. 3. Auflage bearb. von Dir. Prof. Dr. H. Meusel. Berlin, Weidmann. — 49.
Hau, P., Latein. Lese- und Übungsbücher. — 39.
Heintze, Prof. Alb., Latein und Deutsch. Ein Beitrag zum zeitgemäfsen Ausbau höherer Lehranstalten. Stolp, Hildebrandt. — 5.
Hertlein, Fr., Latein oder Französisch als erste Fremdsprache? = KW. 44. — 9.
Hesselmeyer, E., Landexamenaufgaben aus den fremdsprachlichen Gebieten. 2. H. Stuttgart, Kohlhammer. Enthält 50 ausgewählte ältere lat. Prüfungsaufgaben sowie die Themen aus den Jahren 1898—1901, Heft 1 die von 1894—1897, 20 lat. Kompositionen und Prüfungsthemen.
Heynacher, Dir. Prof. Dr., Aufgaben zum Übersetzen ins Latein. im Anschlufs an Cäsars gallischen Krieg, Buch I—VII. Essen, Baedeker. Ein sehr praktisch angelegtes und darum sicherlich bald vielbegehrtes Büchlein, das gewöhnlich zwei oder drei Kapitel zu einer kurzen Übung zusammenfafst und so eine Übersicht über den gesamten Inhalt des Bell. Gallicum bietet. Das Buch ist das wohlfeilste von allen seines gleichen: es kostet nur 80 Pf.
Hirmer, Latein. Übungsbuch für die II. Klasse. — 41.
Hochstetter, Das Pronomen der 3. Person im Lat. = Gm. 81. — 26.
Hodermann, OL. Dr. Max, Unsere Armeesprache im Dienste der Cäsar-

Digitized by Google

übersetzung. Leipzig, Dürr. Ist 1903 in 2. umgearb. und vermehrter Aufl. erschienen, kann also erst im nächsten Jb. besprochen werden.
Hoffmann, Prof. M., Was gewährt die humanistische Bildung unseren Schülern? = ZG. 1. — 1 a.
Hoffmann, Prof. Dr. Rud., Textvorlagen für die lat. Arbeiten in Prima und bei der Reifeprüfung. = Pg. Salzwedel G. 1901 No. 267 und 1902 No. 275. — 48.
Holzweifsig, Dir. Dr. Friedr., Übungsbuch für den Unterricht im Latein. Kursus der Untersekunda. Ausg. B. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt (O. Goedel). — 43 f.
Horaz. Ein ästhetischer Kommentar zu den lyrischen Dichtungen des Horaz. Essays von Walther Gebhardi. 2. verb. u. vielfach umgearb. Aufl., bes. von Dr. A. Scheffler. Paderborn, F. Schöningh. — 65.
— Studien über die Liederbücher des Horatius. Mit einem Anhang zu einzelnen Liedern. Von H. Belling. Berlin, R. Gaertner, jetzt Weidmann. — 66.
— Barth, J., Horazische Oden in deutscher Nachbildung. = Pg. Stade G. — 67.
— Weymann, C., Bemerkungen zu den lyrischen Gedichten des Horaz. = BbG. 225 ff., 337 ff. — 67.
— Stemplinger, Dr. E., Studien über das Fortleben des Horaz. = BbG. 357 ff. u. 497 ff. — 67.
— Präparation zu Horaz' Oden. Buch I—IV in Auswahl nebst dem Jahrhundertlied von OL. Dr. A. Chambalu. Hannover, Nordd. Verlagsanstalt (O. Goedel). — 68.
— Manitius, Analekten s. Jb. VIII, 70. — 67.
— Schwabe, E., Zur Geschichte der deutschen Horazübersetzungen s. unter Horaz. — 67.
— Lehnerdt, s. unter Horaz. — 67.
— Cholevius, Gesch. der deutschen Poesie ff. s. unter Horaz. — 67.
Horn, Fr., Grammatik. = PW. 378. — 27.
Hubatsch, Dir. Dr., Vortrag, geh. in der Vers. d. brandenb. Vereins der Lehrer an d. höh. Unt. in Guben. = ZhS. 38. — 11.
Hüttinger, Henricus, Studia in Boethii carmina collata. Pars posterior. = Pg. Regensburg Alt. G. Der 1. Teil erschien im Pg. derselben Anstalt 1900. Inzwischen ist der Verf. verstorben.
Jäger, Geh. R. Prof. Dr. O., In der 39. Vers. des Vereins rhein. Schulmänner. = HG. 101. — 12. 25. 28. 33.
— — Die neuen Lehrpläne für die höheren Schulen in Preufsen. = HG. 1. — 14. 15.
Jäggi, Prof. Victor, Lat. Elementargrammatik mit eingereihten lat. und deutschen Übungsstücken für die unteren Klassen des Gymnasiums. Luzern, J. Schill. — 36.
Jaskulski, Prof. Corn., Über die künstlerische Erziehung der Gymnasialjugend (Vortrag). = Msch. 230. — 34.
— — Die bildende Kunst am Gymnasium. = ZöG. 346. — 34.
Jerusalem, Prof. Dr. W., Der Bildungswert des altsprachlichen Unterrichts und die Forderungen der Gegenwart. Wien, Hölder. — 1.
Ihm, Dir. Dr. G., s. Virgil. — 64.
Ilberg, Prof. Dr. J., s. S. 25.
John, Rektor Dr., Über die Frage der häuslichen Vorbereitung der Schüler auf die Klassenlektüre. = SwS. 408. — 31 f.
Jurenka, Hugo, Auswahl aus den römischen Lyrikern mit griech. Parallelen. I. Bdch.: Einleitung und Kommentar. II. Bdch.: Text. Leipzig, Teubner. — 68.
K. H., Das Latein als Hauptfach im Realgymnasium. = PW. 179. — 15.
Kahle, Dir. Prof. Dr., Die Reformschulen in Danzig s. ZhS. 44. — 11.
Kammer, Geh. O.-Reg.-R. Dr., in Mon. 590. — 28.
Knauth, Prof. Dr. H., Lat. Übungsbuch für Sekunda im Anschlufs an die Lektüre nebst Phrasensammlung und Wörterverzeichnis. I. Abt. für Untersekunda. II. Abt. für Obersekunda. = Busch-Fries, Latein. Übungsbuch. V. Teil. Berlin, Weidmann. — 43 f.

Digitized by Google

Knauth, Prof. Dr. H., Übungsstücke zum Übersetzen in das Latein. für Abiturienten. I. Deutscher Text. II. Latein. Übersetzung. 4. Auflage. Leipzig, G. Freytag. — 48.

Kobilinski, Dir. Dr. G. von, Das Supinum als Averboform. = ZG. 498. — 26.

Koch, A., Der perfekte Lateiner und Muster-Übersetzer. Bewährte Methode zum mustergültigen Übersetzen aus dem Latein. u. Deutschen. Berlin, Friedberg & Mode. — Diese „bewährte" Methode hätten wir gern kennen gelernt, um sie auch anderen und weiteren Kreisen zugänglich zu machen; das Büchlein ist uns aber leider nicht zugegangen.

Koldewey, Friedr., Jugendgedichte des Humanisten Johannes Caselius. In Auswahl mit neuer Einleitung. Braunschweig, J. H. Meyer. — Caselius war um 1600 eine der edelsten Zierden der Hochschule zu Helmstedt. Seiner Biographie läfst Koldewey eine interessante Auswahl der latein. formvollendeten carmina folgen, welche beweisen, wie sehr die ars versificandi zu jener Zeit noch blühte.

Köpke, Geh. O.-Reg.-R., und Geh. Reg.-R. A. Matthias, Monatschrift für höhere Schulen.. Berlin, Weidmann. — 17 f.

Kopp, Hubert, Geschichte der römischen Literatur für höh. Lehranstalten u. zum Selbststudium. 2. verb. Aufl. bes. von O. Seyffert, Prof. am Soph.-G. in Berlin. Berlin, J. Springer. — Gibt eine gute Charakteristik der einzelnen Schriftsteller, ihrer Zeit und ihrer Werke, deren Gedankengang und Inhalt in der neuen Aufl. ausführlicher gegeben wird, daher zu empfehlen.

Krause, Dr. E., Übungsstücke zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische im Anschlufs an die Klassenlektüre der Untersekunda und — — dieselben im Anschlufs an Ciceros Briefe und Tacitus für die oberen Klassen der Gymnasien. Glogau, C. Flemming. — 46.

Kübler, Geh. R. Dir. Dr., s. Wulff. — 10.

Kuhlmann, Einige Worte über das Lesen christlich-latein. und griech. Schriftsteller im Gymnasium. = Gm. 121. — 30.

Küster, Prof. K., s. S. 22.

Lamarre, Clovis, Histoire de la littérature latine. Paris, Ch. Delagrave. — 61.

Lambeck, Dir. Prof. Dr. G., Wie kann das Realgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen? = Mon. I, 92. — 18.

— — im Jahresber. des Reformrealg. zu Barmen. = ZbS. 47. — 11.

Landgrafs Lat. Schulgrammatik[6], s. Reisert und Bulleiner. — 38.

Lange, Helene, Die gymnasiale Bildung der Mädchen in Deutschland. = Frauenbildung, Zeitschrift für die gesamten Interessen des weiblichen Unterrichtswesens. Leipzig, Teubner. Heft I. — 25.

Lattmann, Prof. Dr. H., Der neueste Angriff auf die Lehre vom selbständigen und bezogenen Gebrauch der Tempora. = Gm. 604, 645. — 27.

Lehmann, Ad., Kulturgeschichtliche Bilder für den Schulunterricht. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 35.

Leuchtenberger, Geh. R. Dir. Dr., s. S. 22.

Lhomond-Holzer, Urbis Romae viri illustres a Romulo ad Augustum. Mit sachl. Anmerk. und einem Wörterbuch neu bearb. von Prof. Dr. H. Planck und Prof. C. Minner.[12] Ausg. ohne Karten. Stuttgart, Bonz & Co. — 42.

Liers, Prof. Dr., Abrifs der latein. Syntax zur Wiederholung für die Schüler der oberen Klassen des Gymnasiums. = Pg.-Abh. Waldenburg No. 226. — 36.

Livius. Titi Livi ab urbe condita libri. Edidit Anton. Zingerle. Pars III. Lib. XXI—XXV. Editio minor. Additae sunt duae tabulae geographicae. Vindobonae et Pragae, F. Tempsky. Lipsiae, G. Freytag. — 55.

— Dieselben. Ed. Antonius Zingerle. Pars VII. Fasc. III. Liber XXXXIII. Ed. maior. Verlag wie oben. — 55.

— Des Titus Livius römische Geschichte. Im Auszuge herausg. von Prof. Dr. Franz Fügner. Auswahl aus der I. und III. Dekade. Text. Mit 6 Karten. Leipzig, Teubner. — 55.

Digitized by Google

Livius. Dieselbe. II. Teil. Auswahl aus der ersten Dekade von F. Fügner. Text. Mit 2 Karten. Dazu Kommentarband. Verlag wie oben. — 55 f.
— Dieselbe. I. Teil. Der 2. punische Krieg von F. Fügner. Text. Zweite Aufl. Mit 4 Karten. Verlag wie oben. — 56.
— Auswahl aus der ersten Dekade. Für den Schulgebrauch herausg. von Prof. Dr. P. Meyer. Text. Dazu Kommentarband. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 56.
— Titi Livi ab urbe condita libri XXI—XXIII. Textausgabe für den Schulgebrauch von Prof. Dr. M. Müller. Leipzig, Teubner. — 55.
— Präparation zu Titi Livii ab urbe cond. libri. Buch II—IV in Auswahl von Prof. Dr. W. Soltau. Hannover, Norddeutsche Verlagsanst. (O. Goedel). — 56.
Ludwig, Prof. Dr. Herm., Lat. Stilübungen für Oberklassen an Gymnasien und Realgymnasien und
— — Übersetzung zu denselben. Stuttgart, A. Bonz & Co. — 46 f.
Mahn, Dir. P., Die in den Jahresberichten 1890—1902 für die schriftliche Entlassungsprüfung zur Auswahl gestellten Aufgaben im Latein., mit Abdruck guter Schülerarbeiten. = Pg. Kempen, Prog. No. 175. — 48.
Maresch, Prof. P., Die Erziehung am Gymnasium. = ZöG. 164. — 2.
Matthias, Geh. Reg.-Rat Dr. A., Zur Einführung. = Mon. 1. — 15. 16. 17.
Maybaum, Über die Verwertung der Archäologie im klassischen Unterricht, Vortrag, geh. in der 24. Vers. der mecklenb. Schulmänner s. ZG. 72. — 35.
Mayer, Prof. Jak., Warum eignet sich besonders das IV. Buch der Georgica des Vergil zur Schullektüre? = LL. 71, 30. — 31.
— — Sachlicher Kommentar zu Vergils Preisgedicht auf die Bienen. Budweis, Hansen. — 31.
Meltzer, Anz. von F. Sommers Handbuch der lat. Laut- u. Formenlehre. = ZG. 446. — 39.
Menge, Dr. R., Der Dresdener „Kunsterziehungstag" und die höheren Schulen. = LL. 71, 1. — 33.
Messer, Dr. A., Die Reformbewegung auf dem Gebiete des preufsischen Gymnasialwesens von 1882—1901. Leipzig, Teubner. — 19.
Methner, Prof. Dr. R., Untersuchungen zur lat. Tempus- und Moduslehre. Berlin, Weidmann. — 27.
— — Die Darstellung der lat. Temporalsätze in der Obertertia. Nebst einem Anhange über die Bedeutung von postquam. Pg.-Abh. Bromberg. — 27.
— — Einige Bemerkungen zur lat. Tempus- und Moduslehre. = Gm. 201. — 27.
Meyer, F., Prov.-Schulrat, Zur Beurteilung der Schülerleistungen. = Mon. 122. — 32.
Meyer, GL. Dr. P., Die Aussprache des c und t im klassischen Latein und ihre Einführung in die heutige Schulpraxis; ein Reformvorschlag (Vortrag, geh. in der 41. Vers. des Vereins schweiz. GL. und Separ.-Abdr. aus dem 32. Jahresheft des Vereins). Druck von Sauerländer in Aarau. — 26.
Müller, Prof. Dr. Franz, = BphW. 1891, 1434. — 39.
Müller, Prof. Dr. Hans, De viris illustribus. Lat. Lesebuch nach Nepos, Livius, Curtius für die Quarta höh. Lehranstalten[5]. Hannover, Carl Meyer (G. Prior). — 41 f.
Müller, Dir. Prof. Dr. H. J., Ergänzungshefte zu Chr. Ostermanns Latein. Übungsbüchern. Neue Ausgabe. 19. Heft: Übungsstücke im Anschlufs an Tacitus' Agricola. 20. Heft: im Anschlufs an Sallusts Katil. Verschwörung. 21. Heft: im Anschlufs an Livius' 1. Dekade (Buch I und II). Leipzig, Teubner. — 43. 45.
Müller, Dr. Joh., Aphorismen über die Gründe der stetig wachsenden Abneigung der deutschen Jugend gegen das Studium der Humaniora. = ZbR. 13. — 6.
Nissen, Univ.-Prof. Dr. H., Italische Landeskunde. II. Band: Die Städte. 1. Hälfte. Berlin, Weidmann. — 24.

Digitized by Google

Otto, Berthold, Tirocinium Caesarianum. Leipzig, K. G. Th. Scheffer. — 52.

Ovid. Auswahl aus den Gedichten des P. Ovidius Naso. Von Prof. Dr. A. Tegge. I. Teil. Text u. II. Teil: Kommentar in getrennten Bänden. Berlin, Weidmann. — 62 f.

— P. Ovidii Nasonis Metamorphoses. Auswahl für Schulen mit erläut. Anmerk. u. einem mythol.-geogr. Register von Joh. Siebelis. II. Heft, Buch X—XV, in 6. bis 13. Auflage besorgt von Prof. Dr. Fr. Polle. 14. Auflage von OL. Dr. O. Stange. Leipzig, Teubner. — 63.

— Schüler-Kommentar zu H. St. Sedlmayers Ausgew. Gedichten des P. Ovidius Naso von K. A. Schwertassek. 2., umgearb. Aufl. Leipzig, Freytag. — 63.

— Wörterverzeichnis zu H. St. Sedlmayers Ausgew. Gedichten des P. Ovidius Naso von H. Jurenka. Leipzig, Freytag. — 63.

— Wörterbuch zu der Auswahl aus Ovids Metamorphosen und den elegischen Dichtungen, bearb. v. OL. Dr. Mart. Fickelscherer. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 63.

— Präparation zu Ovids Metamorphosen von Dr. F. Reich. 1. Heft: I. und II. Buch. 2. Heft: III. Buch (Kadmus, Pentheus und Bacchus). Gotha, F. A. Perthes. — 63.

— P. Ovidi Nasonis de arte amatoria libri tres. Erklärt von Paul Brandt. 2 Abt. in einem Bande. Leipzig, Dieterich. — Ein hervorragendes Werk, das auf genauer Kenntnis aller einschlägigen Schriften beruhend, vor allem das ästhetische Verständnis des geistvollen Gedichtes fördert. Vortrefflich ist die Einleitung nicht minder wie der vorwiegend sachliche Kommentar, sodafs das beste Werk Ovids nun an der Hand dieser Ausgabe leichter verständlich wird.

— De Ovidi carminum amatoriorum inventione et arte scripsit Ricardus Bürger. Guelferbyti, Jul. Zwifsler. — Auch ein Beitrag zum besseren Verständnis dieses Werkes des Ovid und seiner Quellen.

Paulsen, Un.-Prof. Dr. F., s. S. 16, 19.

Plinius. C. Plini Caecili Secundi epistularum libri novem Epistularum ad Traianum liber Panegyricus recogn. C. F. W. Müller. Lipsiae, Teubner. — 70.

Podivinski, J., Die alten Klassiker und die Bibel in Zitaten. Brixen, Weger. — Diese sachlich geordnete Sammlung, die am Rande die betreffenden Bibelstellen aufführt, ist an sich brauchbar, aber „für den Unterricht im Obergymnasium", wie Verf. hofft, nicht zu verwerten.

Pufahl, Katharine, Altklassischer Lesestoff in der höheren Mädchenschule. = Frauenbildung, Zeitschrift für die ges. Interessen des weibl. Unterrichtswesens. Leipzig, Teubner. Heft I. — 25.

Raumer, Sigm. von, Das Periodenbild. = BbG. 59. — 27.

Rein, W., Bildende Kunst und Schule. Eine Studie zur Innenseite der Schulreform. Mit 3 Tabellen für den Unterricht in Bürgerschulen, Gymnasien und höheren Mädchenschulen. Dresden, Erw. Haendcke. — 35.

Reinhardt, OL. Dr. G., Zur Pflege der Kunst auf dem Gymnasium. = ZG. 1901, 718.

Reinhardt, Geh. R. Dir. Dr., Der Plan des Reformgymnasiums. Was verspricht er — und was droht er? = Mon. 485. — 12.

Reisert, Dr. K., Zu Landgrafs Lat. Schulgrammatik (6. Aufl.). Zugleich allgem. Bemerkungen zur Methodik des Unterrichts. = BbG. 84. — 38.

Reissinger, K., Par pari referre. = BbG. 248. — Pari ist Dativ, nicht Abl., also = Gleiches Gleichem zurückerstatten.

Resch, Prof. J., Der Streit um die klassische Bildung und die Schule der Zukunft. = ZöR. 449. — 2.

Richter, Fritz, Drei Jahre Latein an einer Reformschule. = NJ. II, 122. — 11. 12.

Rick, OL., Über einige Unterrichtsgrundsätze beim Gymnasialunterricht. Vortrag, gehalt. in Köln auf der Vers. rhein. Schulmänner. = ZG. 685. — 31.

Rickmann, Dir. Dr., Zur lat. Tempuslehre (Relativität der Tempora). = Pg. Güstrow, Domschule, No. 729. — 26.

Digitized by Google

Römer, Univ.-Prof., Lebensfragen des human. Gymnas. s. Eidam. — 6. 9.
Roese, G.-OL. Dr. Christ., Unterrichtsbriefe für das Selbststudium der lat. Sprache. Leipzig, E. Haberland. Brief 1—4. Kursus I. — 5. 20.
Röfsner, O., Der Angelpunkt der neuen Lehrpläne. = LL. 70, 62. — 16.
Sallust. C. Sallusti Crispi bellum Catilinae, bell. Iugurthinum, ex historiis orationes et epistolae, nach der Ausg. von Linker-Klimscha für den Schulgebr. bearb. von Franz Perschinka. Wien, Gerolds Sohn, siehe Jb. XVI, 63.
— Über den Plan der Rede Adherbals bei Sallust von OL. Dr. P. Klimek. = Pg. Breslau, St. Matth.-G., No. 197. — 57.
†Schiller, Univers.-Prof. Dr. H., Aufsätze über die Schulreform. II. Die äufsere Organisation des Gymnasiums. Wiesbaden, Nemnich. — 7. 16.
Schipper, Un.-Prof. Dr. J., Alte Bildung und moderne Kultur. Ein Beitrag zur Frage der Gymnasialreform. Wien, Braumüller. — 9.
Schmeding, Prof. A., Klassische Bildung und Liebe zum Wissen als Wissen. = PA. 1901, 777. — 8.
Schmidt, Dr. Ferd. Jac., Die höheren Mädchenschulen und das klassische Altertum. = Preufs. Jahrb., Heft 1. — 4.
Schmidt, F., Jugenderziehung und Jugendstil. Wiesbaden, O. Nemnich. — 7.
Schmidt, Joh., Lat. Lesebuch aus Cornelius Nepos und Q. Curtius Rufus. Mit 3 Karten. 2. Aufl. Leipzig, Freytag. — 42.
Schott, H., Zur richtigen Aussprache des Lat. in metrischer Hinsicht. = BbG. 600. — 26.
Schrader, G. O.-R.-R. Prof. Dr. W., Die Umgestaltung des höheren Unterrichts. Halle, E. Strien. — 1.
Schwabe, E., Das Fortleben von Cäsars Schriften in der deutschen Literatur seit der Humanistenzeit. = NJ. II, 307. — 54.
Skioptikon-Bilder von Dr. E. Hula und Prof. Fr. Prix. Wien, Lechner. — 35.
Sommer, Privatdoz. Dr. Ferd., Handbuch der lat. Laut- und Formenlehre. Eine Einführung in das sprachwissenschaftliche Studium des Lateins. Aus der Sammlung indog. Lehrbücher, herausg. von Prof. Dr. H. Hirt. I. Reihe: Grammatiken. Heidelberg, Carl Winter. — 38.
Spiefs, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. III. Abt. für Quarta und Untertertia. 23. Aufl., umgearb. nach den neuen Lehrpl. von 1901 von Dir. Prof. Dr. M. Heynacher. Essen, Baedeker. — 43.
Staa, Dir. Dr. v., im Jahresber. Remscheid. = ZhS. 47. — 11.
Steiner, Prof. J., s. S. 22.
Steinweg, Schlufs! Eine Studie zur Schulreform. Halle, Niemeyer. — Gegen Überschätzung des Realismus vom Standpunkte des Neusprachlers und Lehrers an einer Realanstalt geschrieben, enthält manches auch für den lat. Unterricht Beherzigenswerte, z. B. eine Kritik des gepriesenen induktiven Lehrverfahrens auf S. 37.
Steuding, Prof. H., Die Bedeutung der alten Sprachen im Gymnasialunterricht. = Vortrag geh. im sächs. GL.-Verein in Grimma. = NJ. II, 420. — 1a.
Strigl, Prof. Jos., Übungsbuch zur Einübung der lat. Satzlehre. Für die III. und IV. Klasse österr. Gymn. im Anschlusse an die lat. Schulgramm. von J. Strigl, unter Berücksichtigung der Gramm. von Goldbacher, Scheindler, Schmidt und Schultz und unter Mitwirkung von Prof. A. Popek. Linz, Ebenhöch. — 42 f.
Stürmer, OL. Franz, Bemerkungen zum lat. und griech. Unterricht — ist im vor. Jb. XVI im Schriftenverzeichnis S. 25 irrtümlich dem OL. Franz Stürmer in Krotoschin zugeschrieben worden, während sein Verf. OL. Franz Stürmer in Andernach (jetzt in Münstereifel) ist. Ähnliche Irrtümer entstehen nicht selten dadurch, dafs die Progr.-Abh. keine genügend genauen Titel aufweisen, vgl. in diesem Jb. XVII, 25, Pg. Wittstock (Wessel?).
Tacitus. Tacitus' Germania, Agricola, Dialogus de oratoribus, herausg. von R. Novák. 2. Ausg. Prag, Storch. — 57.

Digitized by Google

Tacitus. Tacitus' Germania von H. Schweizer-Sidler. 6. Aufl., vollst. neu bearb. von Ed. Schwyzer. Halle, Buchh. d. Waisenhauses. — 57.
— Die Historien des P. Cornelius Tacitus herausg. von Joh. Müller. Für den Schulgebr. bearb. von A. Th. Christ. Mit 3 Karten und 15 Abb. Leipzig, Freytag. — 57.
— Des P. Cornelius Tacitus Lebensbeschreibung des Julius Agricola. Für den Schulgebr. herausg. von Dir. Heinr. Smolka. Leipzig, Freytag. — 58.
— P. Cornelii Taciti de vita et moribus Cn. Jul. Agricolae liber. Erkl. von Alfr. Gudeman. Mit einer Karte. Berlin, Weidmann. — 58.
— Agricola herausg. von K. Knaut. 2. verb. Aufl. Gotha, F. A. Perthes. — 58. Die 1. Aufl. ist 1889 erschienen.

Tadd, J. Liberty, Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Leipzig, R. Voigtländer. — 33.

Tendering, Dir. Dr., im Jahresb. des Johanneums (Hamburg). = ZhS. 16. — 11.

Thalheim, Prov.-Schulr. Dr., Übungen im unvorbereiteten Übersetzen. = Mon. I, 171. — 15. 28.

Uhlig, Geh. Hofrat Dir. Dr. G., Zu den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preufsen. = HG. 76. — 14. 15.

Uppenkamp, Dir. Dr. A., Aufgaben zum Übersetzen im Anschlufs an Tacitus. I. Text. II. Übersetzung. Münster, Aschendorff. — 47.

Virgil. Vergils Gedichte erklärt von Ladewig und Schaper. II. Bändchen: Buch I—VI der Äneis. 12. Aufl. bearb. von Paul Deuticke. Berlin, Weidmann. — 64.
— Virgils Äneide Buch XI. Aus den nachgelassenen Papieren Emil Irmschers. = Pg. der Zeidlerschen Realsch. zu Dresden No. 628. — 64.
— Sachlicher Kommentar zu Vergils Preisgedicht auf die Bienen und ihre Zucht von Prof. Jak. Mayer. Budweis, Hansen. — 31.
— Präparation zu Virgils Äneide von Dr. Eug. Linden. 1. Heft: Buch I. 2. Heft: Buch II. Gotha, F. A. Perthes. — 64.
— Vergilstudien I. Die Götter in der Aeneis von Dir. Dr. G. Ihm. = Pg. Gernsheim a. Rh. Realsch. No. 720. — 64.

Voigt, Stadtschulrat Dr. i. Berlin, Vortrag über die Lage und Neuregelung des höh. Schulwesens in Berlin, geh. am 3. März. = Voss. Zeitung No. 9/10 u. PW. 242. — 13.

Waldeck, Prof. A., Praktische Anleitung zum Unterricht in der latein. Grammatik nach den neuen Lehrplänen. 2. verb. Aufl. Halle, Buchh. d. Waisenhauses. — 37.
— — Der neue Lehrplan für das Lateinische. = Mon. I, 621. — 16.

Weber, Ludw., Hat das Reformgymnasium eine Zukunft? = NJ. II, 69. — 12.

Wegener, Dir. Dr. Ph., Über v. Wilamowitz Griech. Lesebuch. = Mon. 554. 557. — 31.

Weise, Prof. Dr. O., Züge antiker Kultur im heutigen Italien. = ZG. 481. — 24.

Weifsenfels, Prof. Dr. O., Kernfragen des höheren Unterrichts. Neue Folge. Berlin, R. Gaertner, jetzt Weidmann. — 4. 22. 29.

Wesener, Dr. P., Lat. Elementarbuch. II. Teil: Quinta[4]. Leipzig, Teubner. — 41.

Wessel (?), Dir., Die Verteilung der Grammatik auf den lat. und deutschen Unterricht der unteren Klassen. = Pg. Wittstock. — 25.

Wetekamp, Abg., = ZhS. 12. — 11. 12. — RhS. No. 1. — 12.

†Wetzel, Dir. Dr. M., Anz. von Methners Untersuchungen. = Gm. No. 2. — 27.

Wilamowitz, Univ.-Prof. Dr. U. v., s. Ziegler. — 5. 6.

Wimmerer, R., Zwei Eigentümlichkeiten des Taciteischen Stiles. = ZöG. 865. Behandelt ausführlich gewisse taciteische Konstruktionen in Vergleichungssätzen wie Ann. I, 74 quantoque incautius efferverat, paenitentia patiens tulit absolvi reum criminibus maiestatis. H. Ziemer hat in seinen Jggr. Streifz. und in seiner Vergl. Syntax gezeigt, dafs solche Entgleisungen und Abirrungen vom gewöhnlichen Sprachgebrauch nirgends häufiger sind als in Komparativsätzen.

Digitized by Google

Wohlrab, Prof. Dr. Mart., Die ästhetische Erklärung der Schriftsteller. = NJ. II, 521. — 23.
Worms, O., Der höhere Lehrer und seine wissenschaftliche Tätigkeit. = NJ. II, 297. — 19.
Wulff, Prof. Dr. J., Der lat. Anfangs-Unterricht im Frankfurter Lehrplan. Frankfurt a. M., Kesselring. — 10. 24. 25.
Zagojannis, Univ.-Prof., Wann sollen die Fehler verbessert werden, die die Schüler bei der Übersetzung machen? = LL. 72, 40. — 28.
Ziegler, Univ.-Prof. Theob., Allgemeine Pädagogik. Leipzig, Teubner. — 4.
Ziehen, Ober-Stud.-Dir. J., Auch ein Hilfsmittel für den Unterricht. = ZG. 417. — 24.
— — Über die Verbindung der sprachlichen mit der sachlichen Belehrung. Frankfurt a. M., Kesselring. Spricht im 1. Kap. von den neueren Bestrebungen, durch Um- und Ausgestaltung des Unterrichts und zumal der Lektüre die vielfachen inneren Beziehungen der modernen Kultur zur antiken anschaulich zu machen und das Verständnis und Interesse des Schülers dafür zu gewinnen, sodafs er die Gegenwart besser verstehen lerne.
Ziemer, Prof. Dr. H., Lateinische Schulgrammatik. Berlin, R. Gaertner, jetzt Weidmann. — 24.
— — Anz. von F. Sommers Handbuch der lat. Laut- und Formenlehre. = WfklPh. 512. — 39.
— — Anz. von Methners Schriften. = BhS. 1903, 45. — 27.
Zimmermann, Prof. A., Zur Entstehung bezw. Entwickelung der altrömischen Personennamen. = Pg. Breslau, K. Wilh.-G. Angez. von H. Ziemer in WfklPh. No. 21.
Zimmermann, Prof. Dr. E., Übungsbuch im Anschlufs an Cicero, Sallust, Livius, Tacitus, zum mündlichen und schriftlichen Übersetzen in das Lat. Nach den Anforderungen der Lehrpläne (1901). II. Teil, 1. Abt.: Übungsstücke im Anschlufs an Ciceros Catilinarische Reden. 2. verb. Aufl. Berlin, R. Gaertner, jetzt Weidmann. — 43 f.
— — Dasselbe. 2. Abt.: Übungsstücke im Anschlufs an Sallusts Verschwörung Catilinas. 2. verb. Aufl. Berlin, R. Gaertner, jetzt Weidmann. — 43. 45.

VII. Griechisch.

Altenburg, Oskar, s. Euripides.
Apelt, Otto, Ein griechisches Lesebuch. = Pg. Eisenach. — 3 f. 8.
Arnim, H. von, Humanismus oder Historismus. Mon. f. h. Sch. 529—534. — 5. 10.
Asbach, J., Griechisches Lesebuch v. Wilamowitz-Moellendorff. Mon. f. h. Sch. S. 158—160. — 7.
Aeschylos, Die Schutzflehenden. Mit Einleitung und Anmerkungen von N. Wecklein. Leipzig, B. G. Teubner. — 12 f.
Autenrieth, Georg, Wörterbuch zu den Homerischen Gedichten. Für Schüler bearbeitet. Mit vielen Holzschnitten und zwei Karten. 9. verb. Aufl., besorgt v. Adolf Kaegi. Leipzig, B. G. Teubner. — 15.
Bachof, Ernst, Griechisches Elementarbuch für Unter- und Obertertia. 3. Aufl. Gotha, Fr. A. Perthes. — 19 f.
— — Erläuterungen zu Xenophons Anabasis. Für den Schulgebrauch herausgegeben. 1. Heft. Buch I—III. 2. Aufl. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — 12.
Baltzer, M., Vom Übersetzen ins Griechische in den Oberklassen. Mon. f. h. Sch. 334—337. — 23.
Bamberg, Albert von, s. Seyffert.
Baumeister, A., U. v. Wilamowitz-Moellendorff, Griechisches Lesebuch. LL. 71, S. 95—102. — 2. 5. 7. 9 f.
Becker, Die Vorgeschichte zur Haupthandlung der Ilias (Fortsetzung). = Pg. Neu-Strelitz.
Biese, Alfred, s. Lyriker.
Blafs, Fridericus, s. Lycurg.

Digitized by Google

Bolle, L., Der neue Lehrplan im Griechischen. ZG. 100—103. — 22 f.
Braun, K., Präparation zu Xenophons Hellenika. Buch III u. IV (Ausw.). = Krafft und Rankes Präparationen für die Schullektüre. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. — 8. 15.
Brunner, August, Ferienbetrachtungen über die bayerische Schulordnung. HG. 69—76. — 16 f.
Cauer, Paul, s. Homer.
Curtius, Georg, Griechische Schulgrammatik, bearb. von Wilhelm von Hartel. 23. Aufl. von Richard Meister. Leipzig, G. Freytag. — 17.
Demosthenes, Ausgewählte Reden, erkl. v. Anton Westermann. 1. Bändchen. 10. verb. Aufl., besorgt von Emil Rosenberg. Berlin, Weidmann. — 12.
— Ausgewählte politische Reden. Herausg. von Heinrich Reich. Kommentar I. 1. Rede gegen Philipp. 1—3. olynthische Rede, Rede vom Frieden. — Kommentar II. 2. und 3. Rede gegen Philipp, Rede über die Angelegenheiten im Chersones. Leipzig, B. G. Teubner. — 12.
Dielitz, Th., Homerische Formenlehre. Ein Repetitionsbuch für Gymnasien. 2. Aufl. Altenburg, H. A. Pierer. — 18.
Drück, Th., Griechisches Übungsbuch für Sekunda. 2. Aufl. Grammatischer Anhang: Abrifs der Tempus- und Moduslehre. 2. Aufl. Stuttgart, Adolf Bonz & Co. — 18 f.
Euripides' Medea. Für den Schulgebr. herausg. v. Oskar Altenburg. Mit 4 Abbildungen. Leipzig, G. Freytag. — 7. 13.
Fecht, K., Präparation zu Thukydides. Buch VI. Gotha, Fr. A. Perthes. — 15.
— — und J. Sitzler, Griechisches Übungsbuch für Untertertia. 4. verb. Aufl. Freiburg i. Br., Herdersche Verlagshandlung. — 20.
Fehleisen, G., Präparation zu Homers Odyssee. 3. Heft: Buch IX—XII. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 15.
Fofs, R., Plutarch in der Schule. Mon. f. h. Sch. 265—267. — 14.
Friesendorff, Ernst, s. Kurtz.
Fritzsche, H., Präparation zu Lukians Traum und Timon. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. — 11. 15.
— — Präparation zu Plutarchs Tib. u. G. Gracchus. Ebenda. — 15.
Hagelüken, H., Tabellarische Übersicht der griechischen Moduslehre. Paderborn, Ferd. Schöningh. — 18 f.
— — Einige methodische Winke für den Anfangsunterricht im Griechischen. Gm. 1—12. — 23 f.
Helm, R., Griechischer Anfangskursus. Übungsbuch zur ersten Einführung Erwachsener ins Griechische, besonders für Universitätskurse, nebst Präparation zu Xenophon, Anabasis I und Homer, Odyssee IX. Leipzig, B. G. Teubner. (Besprechung für nächstes Jahr vorbehalten.)
Hemme, Ad., Kleines Verzeichnis griechisch-deutscher Fremd- und Lehnwörter. Leipzig 1901, Eduard Avenarius.
Hentze, C., s. Homer.
Herodotos, erklärt v. Heinrich Stein. 1. Bd. 2. Heft. Buch II. 5. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 11.
Homers Ilias. Schulausgabe von Paul Cauer. Zweite, berichtigte und durch Beigaben vermehrte Ausgabe. Leipzig, G. Freytag. — 12.
— Odyssee. Schulausgabe von Paul Cauer. 3. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 11 f.
— — Für den Schulgebrauch erkl. v. Karl Friedrich Ameis. 2. Band. 2. Heft. Gesang XIX—XXIV. 9. berichtigte Auflage, besorgt von C. Hentze. Leipzig, B. G. Teubner. — 11.
Immisch, Otto, Erwin Rohde. NJ. 521—537. — 2 f.
Joannides, E., Sprechen Sie Attisch? Moderne Konversation in altgriechischer Umgangssprache nach den besten attischen Autoren. Dresden, C. A. Koch.
Jöris, Martin, Über Homerübertragung mit neuen Proben. = Pg. Limburg a. d. Lahn 1901. Leipzig, Buchh. Gustav Fock.
Kaegi, Adolf, Repetitionstabellen zur Kurzgefafsten Griechischen Schulgrammatik. 4. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 17.

Digitized by Google

Kaegi, Adolf, s. Autenrieth.
Kohl, Otto, Griechisches Lese- und Übungsbuch vor und neben Xenophons Anabasis. I. Teil. Bis zu den liquiden Verben einschliefslich. 5. Aufl. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses. — 19.
— — Kanon für die Lesung der Odyssee nach den neuen Lehrplänen. ZG. 689—700. — 6 f.
Kromayer, Karl, Gedanken über die Gestaltung des griechischen Unterrichts bei Einführung des griechischen Lesebuchs von U. v. Wilamowitz. NJ. 270—284. — 2. 5. 7—11. 21 f.
Kuhlmann, Einige Worte über das Lesen christlich-lateinischer und -griechischer Schriftsteller im Gymnasium. Gm. 121—126. — 10 f.
Kurtz, Eduard, und Ernst Friesendorff, Griechische Schulgrammatik. 5. Aufl. Leipzig 1901, Aug. Neumann. — 17.
Lambeck, Gustav, Wie kann das Realgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen? Mon. f. h. Sch. 92—98. — 5. 7.
Lang, Otto, s. Pistner.
Linde, Karl, s. Platon.
Ludwig, H., Präparation zu Sophokles' Philoktetes. Leipzig, B. G. Teubner. — 15.
Lycurgi oratio in Leocratem. Post Carolum Scheibe ed. Frid. Blafs. Ed. stereot. minor. Lipsiae, B. G. Teubner.
Lyriker, Griechische, in Auswahl f. d. Schulgebr. her. von Alfred Biese. 1. Teil: Text. 2. verm. u. verb. Aufl. Leipzig, G. Freytag. — 7.
Mackensen, L., Ein Kanon für die Lektüre der Odyssee in Sekunda. LL. 73, S. 40–50. — 6 f.
Matthias, Adolf, Zur Einführung. Mon. f. h. Sch. 1—10. — 4.
Meister, Richard, s. Curtius.
Menge, H., Repetitorium der griechischen Syntax für die obersten Gymnasialklassen und namentlich zum Selbststudium. 5. umgearbeitete Aufl. Wolfenbüttel, Julius Zwifsler. — 18.
Natorp, Paul, Was uns die Griechen sind. Marburg 1901, N. G. Elwert. — 9.
Pierleoni, Ginus, s. Xenophon.
Pistner, Josef, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Griechischen in das Deutsche und aus dem Deutschen in das Griechische. 2. Teil: Verba liquida, Eigentümlichkeiten von Verben auf ω, Verba auf μι, Verba anomala, unregelmäfsige Verba auf ω. 3. Aufl., besorgt v. Otto Lang. — 20 f.
Platons Phaedon. Für den Schulgebr. erkl. v. Karl Linde. Gotha, Fr. Andr. Perthes. — 9. 14.
— Verteidigungsrede des Sokrates und Kriton. F. d. Schulgebr. erkl. v. Christian Cron. 11. Aufl., bearb. v. Heinrich Uhle. Leipzig, B. G. Teubner. — 11.
Rosenberg, Emil, s. Demosthenes.
Schmitt, H., Präparation zu Herodot Buch V u. VI (Ausw.) und Buch VIII in Auswahl. = Krafft und Rankes Präparationen für die Schullektüre Heft 77 und 67. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. — 7 f. 15.
Schneider, Gustav, Schüler-Kommentar zu Platons Euthyphron. Prag, Leipzig, Wien, F. Tempsky — G. Freytag. — 10. 13.
Schulz, J. Gustav, Attische Verbal-Formen, alphabetisch zusammengestellt auf Grund von Inschriften und Autoren mit besonderer Berücksichtigung der Gymnasial-Klassiker. 2. Aufl. Prag, A. Storch Sohn. — 18.
Seyffert, Moritz, Übungsbuch zum Übersetzen aus dem Deutschen in das Griechische. Durchgesehen und erweitert von Albert von Bamberg. 2. Teil: Beispiele zur Syntax und zusammenhängende Übungsstücke. 13. verb. Aufl. Berlin, Julius Springer. — 21.
Simon, J., Präparation zu Lysias' ausgew. Reden. Hannover, Norddeutsche Verlagsanstalt O. Goedel. — 10. 15.
Sitzler, Jakob, Ein ästhetischer Kommentar zu Homers Odyssee. Paderborn, Ferdinand Schöningh. — 14.

Digitized by Google

Sitzler, Jakob, s. Fecht.
Steuding, Hermann, Die Bedeutung der antiken Sprachen im Gymnasialunterricht. NJ. 420—432. — 2. 22.
Tommasini, Vincentius, s. Xenophon.
Uhle, Heinrich, s. Platon.
Wagner, R., Präparation zu Xenophons Anabasis. 3. Heft: Buch III und IV. Leipzig, B. G. Teubner. — 15.
— — Präparation zu Xenophons Hellenika. 1. Heft: Buch I. Ebenda. — 15.
Wecklein, N., s. Aeschylos.
Weiske, G. A., Die griechischen anomalen Verba für den Zweck schriftlicher Übungen in der Schule bearbeitet. 12. verb. Aufl., besorgt und mit einer Tabelle versehen von K. Weiske. Halle a. S. 1901. — 18.
Weifsenfels, O., Ein neues Griechisches Lesebuch. ZG. 353—367. — 3. 5. 7—11. 16.
Wesener, P., Griechisches Elementarbuch zunächst nach den Grammatiken von Curtius-Hartel, Kaegi, Koch und Franke-Bamberg bearbeitet. Neue Ausgabe nach den Bestimmungen der preufsischen Lehrpläne vom Jahr 1901. 1. Teil. Das Nomen und das regelmäfsige Verbum auf ω. 7. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 20.
Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich von, Griechisches Lesebuch. Text. 1. u. 2. Halbband. Erläuterungen. 1. u. 2. Halbband. Berlin, Weidmann. — 10. 14. 15 f. 21 f.
— — Der Unterricht im Griechischen. = Lexis, W., Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen. S. 157—176. Halle a. S., Buchh. des Waisenhauses. — 1. 10. 15 f.
Wohlrab, Martin, Die ästhetische Erklärung der Schriftsteller. NJ. 409—419. — 16.
Xenophontis Cynegeticus. Recensuit Ginus Pierleoni. Berolini apud Weidmannos.
— De re equestri libellus. Recensuit Vincentius Tommasini. Berolini apud Weidmannos.
Zuschlag, H., Der versetzte Griechisch-Schüler. Leipzig-R., Jacobi & Zocher. — 19.

VIII. u. IX. Französisch und Englisch.

(s. Vorwort.)

Ackerknecht, J., Wie lehren wir die neuen Vereinfachungen des Französischen. (Neuere Sprachen, April—Juni 1902.) — 19.
Alscher, s. Fetter.
Appel, Dr. Ludwig, Auswahl französischer Gedichte, mit Wörterbuch und Anmerkungen zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben. München, Lindauersche Buchh. — 27.
Apy, A., Petite Grammaire française pratique. (2e édition revue et corrigée d'après les données de l'arrêté ministériel du 26 février 1901.) Gebweiler, J. Boltzesche Bh. — 21.
Balck, Dr. G., A Travers la Tourmente; 3. Teil aus: Les Bardeur-Carbansane, Histoire d'une famille pendant cent ans par Jacques Naurouze, für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Freytag. — 34.
Banderet, P., et Ph. Reinhard, Grammaire et lectures françaises à l'usage des écoles allemandes, IIe Partie. Bern, Schmid & Francke. — 21.
— — Résumé de Grammaire française (avec exercices) à l'usage des écoles secondaires supérieures et progymnases. 4e édition. Bern, Schmid & Francke. — 21.
Banner, Dr. Max, Tabelle der unregelmäfsigen französischen Verben. Frankfurt a. M., K. Jügel. — 25.
— — Edouard Pailleron, Le Monde où l'on s'ennuie, Comédie en trois actes. Leipzig, Freytag. — 35.
Bauer, J., A. Englert und Dr. Th. Link, Französisches Lesebuch. 3. Auflage. München, R. Oldenbourg. — 27.

Digitized by Google

Bauer, J., und Dr. Th. Link, Französisch-englische Klassikerbibliothek. München, J. Lindauersche Bh. — 30.
— — — — u. Dr. A. Ullrich, Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische. Mit einem Anhang, enthaltend Repetitionsstoff aus den Absolutorialaufgaben. 2. Auflage. München, J. Lindauersche Bh. — 46.
Benecke, Albert, Französische Exercitien und Extemporalien. Übungsstoff in Sätzen und zusammenhängenden Stücken zu Teil II, Ausgabe B der Französischen Schulgrammatik. 3., mit Wörterbuch versehene Auflage. Potsdam, A. Stein. — 45.
Bessé, D., Nouveau choix de Contes et Nouvelles modernes à l'usage des classes supérieures. Leipzig, Rofsberg. — 36.
Böhm, Dr. Karl, Beiträge zur Kenntnis des Einflusses Senecas auf die in der Zeit von 1552—1562 erschienenen französischen Tragödien. Erlangen, A. Deichert. — 44.
Borbein, Dr. Johannes, Die künftige Entwickelung des neusprachlichen Unterrichts an den höheren Knabenschulen Preufsens, mit besonderer Berücksichtigung der Reform-Ideen. = PA. 1902, 380. — 5.
Boerner, Dr. Otto, Lehrbuch der französischen Sprache, mit besonderer Berücksichtigung der Übungen im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Ausgabe B, für höhere Mädchenschulen. I. Teil: Erstes Unterrichtsjahr. — IV. Teil, 2. Abteilung: Fünftes und sechstes Unterrichtsjahr. Leipzig, Teubner. — 21.
— — Ausgabe D für preufsische Realanstalten und ähnliche Schulgattungen. Mitbearbeitet von Dr. Friedrich Schmitz. Leipzig, Teubner. — 22.
Breitinger, H., Die Grundzüge der französischen Literatur- und Sprachgeschichte. Mit Anmerkungen zum Übersetzen ins Französische. Achte Auflage, neu bearbeitet von Dr. E. Leitsmann. Zürich, Schulthefs & Co. — 42.
Bretschneider, H., La bataille de Beaumont par M. Defourny, curé de Beaumont-en-Argonne. Für den Schulgebrauch bearbeitet. Glogau. C. Flemming. — 38.
— — Général G. Niox. Histoire de la guerre franco-allemande. Leipzig, Freytag. — 35.
Breymann, H., Französisches Elementarbuch für Gymnasien und Progymnasien. München, R. Oldenbourg. — 22.
Coste, s. Mangold. — 20.
Dannheifser, Dr. Ernst, Premier livre de Lecture française. Nürnberg. Karl Koch. — 26.
— — Le Cid, tragédie par Pierre Corneille, für den Schulgebrauch herausgegeben und erläutert. München, J. Lindauersche Bh. — 31.
— — Die Entwicklungsgeschichte der französischen Literatur bis 1901. Gemeinverständlich dargestellt. Zweibrücken, Fr. Lehmann. — 42.
Danschacher, H., Französische Ferienaufgaben für Schüler der bayerischen Mittelschulen. Heft I. Fürth i. B., G. Rosenberg. — 23.
Durand, L., und M. Delanghe, Die vier Jahreszeiten für die Französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln bearbeitet. 1. Heft: der Frühling. 2. Heft: der Sommer. 3. Heft: der Herbst. 4. Heft: der Winter. Giefsen, Roth. — 39.
— — — — Übungen für die Französische Konversationsstunde nach Hölzels Bildertafeln. 5. die Stadt. 6. der Wald. 7. das Hochgebirge. 8. der Bauernhof. Giefsen, E. Roth. — 39.
Duschinsky, W., Übungsbuch zur französischen Syntax, Oberstufe. Leipzig, Freytag. — 46.
Engelke, K., Mademoiselle de la Seiglière, Comédie par Jules Sandeau (1851). Édition précédée de notices biographique et historique et accompagnée de notes. Gotha, F. A. Perthes. — 29.
— — Le Petit Vocabulaire. Französisch-deutsche Wörtersammlung, geordnet nach Bildern aus Natur und Menschenleben, und verteilt auf die Klassen Sexta bis Untersekunda. Gotha, F. A. Perthes. — 40.

Digitized by Google

Engelke, K., Cahier de Notes, Stilistisches Hilfs- und Merkbuch des Französischen für Schüler der Oberklassen. Gotha, F. A. Perthes. — 41.
Englert, A., s. Bauer. — 27.
Engwer, Dr. Theodor, Paris, Ses Organes, ses Fonctions et sa Vie dans la seconde moitié du XIXe siècle. Im Auszuge für den Schulgebrauch herausgegeben, mit Anmerkungen und einem Anhange versehen. Berlin, Gaertner, jetzt Weidmannsche Bh. — 32.
Fetter, Johann, und Rudolf Alscher, Lehrgang der französischen Sprache für Realschulen und Gymnasien, Ausgabe B. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 21.
Feucht, P., François Gouin, seine Lehre und Methode; ihre Bedeutung fürs Gymnasium. KW. 1902, Heft 6, 7, 8. — 10.
— — Zünftiges und Künftiges zu Homer. KW. 1902, 93. — 11.
Flaschel, Dr. Hermann, Hommes illustres de la France. Recueil de biographies publié et annoté. Avec six portraits. Berlin, Gaertner; jetzt Weidmannsche Bh. — 34.
Fries, DDr. W., Maßnahmen zur Förderung des neusprachlichen Unterrichts. LL. 73, 7. — 17. 18.
Ganzmann, O., Lehrbuch der französischen Sprache auf Grund der Anschauung. I. Stufe. Berlin, Reuther & Reichard. — 22.
Geddes, J., PD., Canadian French. The Language and Literature of the Past Decade 1890—1900, with a Retrospect of the Causes that have produced them. Erlangen, F. Junge. — 44.
Gomolinsky, Karl, Einiges aus dem französischen Sprechunterrieht der ersten Jahre. PA. 1902, 327. — 15.
Goerlich, Dr. Ew., Vokabular zu den Hoelzelschen Jahreszeitenbildern. II. Teil: Französisch. Leipzig, Renger. — 40.
Hartmann, Martin, Über den Gebrauch der fremden Sprache im neusprachlichen Unterricht des Gymnasiums. (Neuphilologisches Centralblatt, August 1902, S. 220.) — 11.
Hasberg, Dr. Ludwig, Französische Lieder, für die Schule und alle Freunde der fremden Sprachen gesammelt und mit Singnoten und Wörterbuch herausgegeben. Leipzig, Renger. — 28.
Heine, K., Einführung in die französische Konversation auf Grund der Anschauung. Mit einer kurz gefaßten Grammatik als Anhang. Ausgabe B. Nach den Bildertafeln von Ed. Hölzel. Hannover, C. Meyer. — 42.
Hengesbach, Dr. G., La Guerre de 1870—71. Mit Anmerkungen für den Schulgebrauch herausgegeben. Mit 4 Kärtchen. Berlin, Gaertner, jetzt Weidmannsche Bh. — 33.
Hertel, Johannes, Lettres de mon Moulin von Alphonse Daudet, für den Schulgebrauch herausgegeben und erklärt. Leipzig, Renger. — 32.
Hubert und Mann, Neusprachliche Reformbibliothek. Leipzig, Roßberg. — 36.
Hubert, Bernhard, Quatre Nouvelles modernes, annotées. Leipzig, Roßberg. — 36.
Jäger, Oskar, Der neue Lehrplan des Französischen an Gymnasien. HG. 1902, 4. — 6.
Junker, Dr. H. P., English-Journal-Français. Leipzig, Renger. — 47.
Kanzler, A., Hilfsbüchlein für den Gebrauch des Französischen als Unterrichtssprache. Karlsruhe, J. Lang. — 40.
Kaphengst, Dr. Karl, Über die Verwendbarkeit neusprachlicher Schulausgaben mit fremdsprachlichen Kommentaren. (Neuphilologisches Centralblatt, Sept. 1901, S. 294.) — 14.
Klein, Otto, Histoire de la troisième Croisade (aus Histoire des Croisades) von Joseph-François Michaud, für den Schulgebrauch erklärt. Leipzig, Renger. — 32.
Klöpper, Dr. Clemens, Stilistische Verschiedenheiten im Gebrauche der deutschen und französischen Pronomina. Dresden, C. A. Koch. — 25.
— — Französisches Real-Lexikon. Lieferung 28. 29. 30. Leipzig, Renger. — 47.
Knörich, Dr. Wilhelm, Französisches Lese- und Lehrbuch. Erster Teil: Erstes Unterrichtsjahr. Hannover, Carl Meyer. — 23.

Digitized by Google

Krause, Arnold, Épisodes historiques. Récits authentiques de quelques évasions célèbres dans l'histoire de France au XIXe siècle, publiés et annotés. Avec 5 portraits. Berlin, Gaertner, jetzt Weidmannsche Bh. — 33.

Kukula, R.-C., Mémoires d'un Collégien par André Laurie. Edition autorisiée suivie d'un commentaire et d'un répétiteur, revue par J. Delâge. Wien, C. Graeser & Cie. — 36.

Kuttner, Dr. Max, Prosper Mérimée, Colomba. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Leipzig, Freytag. — 36.

Lagarde, Louis, La Clef de la conversation française. 2e édition revue et augmentée. Berlin, Gaertner, jetzt Weidmannsche Bh. — 42.

Lambeck, G., Wie können die Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein? MhS. I, 609–620. — 14.

Lange, A., Die französischen Ferienkurse für Ausländer an der Universität Grenoble. ZG. 1902, 230. — 19.

Lange, Heinrich, Frankreichs Jugenddichtungen. Eine Auswahl französischer Kinderlieder und Gedichte für den Schulgebrauch stufenmäfsig geordnet. Frankfurt a. M., Voigt & Gleiber. — 27.

Lange, Paul, Zur Reform unsrer neusprachlichen Schulausgaben. Leipzig, Rolsbergsche Hofbuchh. — 11.

Lebierre, J., Le mouvement réformiste des 35 dernières années et l'état actuel de la langue française. — 20.

Link, Dr. Th., siehe Bauer. — 27. 30.

— — Les Femmes Savantes, Comédie en cinq actes par Molière, zum Schul- und Privatgebrauch herausgegeben. München, Lindauer. — 30.

Lotsch, Dr. Fr., Grammaire française à l'usage des écoles supérieures allemandes. Cours supérieur complémentaire. Leipzig, Renger. — 24.

— — Ce que l'on doit savoir du style français. Principes de composition et de style. Leipzig, Renger. — 45.

— — Le Malade Imaginaire, Comédie-Ballet en trois actes par Molière. Mit einer Einleitung und Anmerkungen. Ausgabe A mit deutschen, Ausgabe B mit französischen Anmerkungen. Glogau, C. Flemming. — 38.

Mangold, Dr. Wilhelm, und David Coste, Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Zweiter Teil: Grammatik für die obere Stufe, Ausgabe A: Für Gymnasien und Realgymnasien. 5. Aufl. Berlin, Springer. — 20.

Mann, Max Friedrich, siehe Hubert. — 13. 36.

Marheineke (?), Dr. Friedrich, La Classe en Français. Hannover, C. Meyer. — 42.

Meder, Dr. Franz, Über Sprechübungen im neusprachlichen Unterrichte, besonders solche, die sich auf Vorkommnisse des täglichen Lebens beziehen. LL. 71, 53. — 15.

Meurer, Dr. Karl, Sachlich geordnetes Französisches Vokabularium mit Phraseologie und Sprechübungen über Vorkommnisse des täglichen Lebens. Berlin, Herbig. — 40.

Meyer, Karl F. Th., En France par Onésime Reclus. Im Auszuge mit Anmerkungen für den Schulgebrauch herausgegeben. 2. verbesserte Auflage, mit einer Karte von Frankreich. Berlin, Gaertner, jetzt Weidmannsche Buchh. — 32.

Michaelis, H., En Terre Sainte par Léon Paul. Nach des Verfassers Journal de voyage für den Schulgebrauch bearbeitet. 2. Auflage. Berlin. Gerdes & Hödel. — 39.

Mosheim, J., Histoire de la Révolution française depuis 1789 jusqu'en 1814, par Auguste Mignet, für den Schulgebrauch bearbeitet. Gotha. F. A. Perthes. — 30.

Mühlan, Dr. K., Sainte-Hélène. L'Histoire de Napoléon Ier depuis Waterloo jusqu'à sa Mort. Avec un portrait de Napoléon. Berlin, Gaertner. jetzt Weidmannsche Buchh. — 34.

Müller, Dr. A., Sévérine 1814—1815. Leipzig, Freytag. — 34.

Müller, Dr. Hermann, Histoire de la Civilisation en France par Rambaud. Erster Band: Depuis les Origines jusqu'à la fin du Moyen Age.

Digitized by Google

Sieben ausgewählte kulturgeschichtliche Kapitel. In Auszügen mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 29.

Münch, Dr. Wilhelm, Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. 2. Auflage. München, C. H. Beck. — 7.

Pariselle, Dr. Eugène, Erckmann-Chatrian, Histoire d'un Conscrit de 1813. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Mit 2 Karten. Leipzig, Freytag. — 35.

Paetzoldt, Dr. Friedrich, Das Gymnasium und der französische Unterricht. MhS. I, 99. — 6.

Perle, Dr. Friedrich, Das Diktat im französischen und englischen Unterricht. MhS. I, 559. — 15.

Pfeffer, Dr., Der fremdsprachliche Unterricht an der Oberrealschule. ZlS. XIV, 193. — 3.

— — Die neusprachliche Reform-Methode als Angeklagte. SwS. XIX, 389. — 3.

Pitschel, Dr. Ernst, Einführung in die französische Sprache auf lautlicher Grundlage. Frankfurt a. M., K. Jügel. — 25.

Planck, Dr., Wie lehren wir die neuen Vereinfachungen des Französischen? KW. 1902, 394. — 19.

Plattner, Philipp, Formenbildung und Formenwechsel des französischen Verbums. Karlsruhe, J. Bielefeld. — 25.

Rauschmaier, Dr. Anton, Französisches Vokabularium auf etymologischer Grundlage mit einem Anhange für Mittelschulen und zum Privatgebrauche. 3. vermehrte Auflage besorgt von Dr. Georg Buchner. München, R. Oldenbourg. — 41.

Reichel, Dr. Georg, Carte de France, d'après la carte murale de Sydow-Habenicht adaptée à l'usage du français. Gotha, F. A. Perthes. — 39.

Reinhard, Ph., siehe Banderet. — 21.

Rohs, Dr. Alfred, Das Englische am Gymnasium nach den neuen Lehrplänen. LL. 72, 10. — 7.

Rofsmann, Dr. Philipp, Quinze Jours à Paris par A. Lebrun. Für den Schulgebrauch herausgegeben, mit 10 Abbildungen und einem Plan von Paris. Ausgabe A mit deutschen, Ausgabe B mit französischen Anmerkungen. Glogau, C. Flemming. — 38.

Sachs, Dr. Hermann, Über Konzentration im neusprachlich-grammatischen Unterricht. Pg. d. Berger-Oberrealschule zu Posen. — 8.

Sachs, Dr. Karl, Scènes et Esquisses de la Vie de Paris. Avec préface et notes. Ausgabe A mit deutschen, Ausgabe B mit französischen Anmerkungen. Glogau, C. Flemming. — 37.

Sallwürck sen., Dr. E. von, Eine neue Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. MhS. II, 48. — 4.

Saure, Dr. Heinrich, Das klassische Drama der Franzosen. Für Schulen bearbeitet und mit Anmerkungen versehen. 2. verbesserte Auflage. Berlin, Herbig. — 43.

— — Auteurs français modernes. Vol I: La Jeune Sibérienne par Xavier de Maistre et l'Examinateur par Henry Gréville. La Fille mourante par Madame Anaïs de Ségalas. Avec notes biographiques, notes explicatives et vocabulaire. — Vol II: Mademoiselle de Lajolais par Eugénie Foa et l'Oeillet Rouge par Alexandre Dumas. Le petit Savoyard par Alexandre Guiraud. — Vol III: La Princesse Lilith et Mademoiselle de Montcernay par Jules Lemaître et Picciola par Xavier B. Saintine. Moïse sur le Nil et l'Enfant par Victor Hugo. — Vol IV: Le Roman d'un brave homme par Edmond About et la Veillée de Vincennes par Alfred de Vigny. Lettre d'un mobile breton et une Rencontre par François Coppée. — Vol V: Le Chant du Cygne par Georges Ohnet et La Grenadière par Honoré de Balzac. Le Lac et l'Automne par Alphonse de Lamartine. — Vol VI: Jeanne d'Arc et Graciella par Alphonse de Lamartine. Mort de Jeanne d'Arc par Casimir Delavigne. — Jedes Bändchen mit einem besonders erschienenen Vokabular. Leipzig, Dieterich. — 38.

Scherer, Dr. H., Mme B. Boissonnas. Une famille pendant la Guerre 1870

Digitized by Google

—71. Ouvrage couronné par l'Académie française. Im Auszug zum Schulgebrauch herausgegeben. München, J. Lindauersche Buchh. — 31.
Schmeding, Dr. G., Matière grammaticale pour servir à l'enseignement des classes supérieures. Dresden, C. A. Koch. — 24.
Schmidt, Bertha, Précis de la littérature française. Karlsruhe, J. Bielefeld. — 43.
Schmitz, Dr. Friedrich, siehe Boerner. — 22.
Schulze, Dr. Otto, Expédition de Bonaparte en Égypte et en Syrie par Adolphe Thiers. Annotée. Leipzig, Rofsberg. — 36.
Schwarz, P., Das Mafs der Selbständigkeit und Freiheit in der Beherrschung der französischen und englischen Sprache auf dem Gymnasium und die zu seiner Erreichung zu Gebote stehenden Mittel. ZG. 1902, 289. — 8.
Seeger, A., Der Bildungswert der neueren Sprachen. Wien 1903, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 2.
Steinmüller, Dr. Georg, Auswahl von 50 französischen Gedichten für den Schulgebrauch zusammengestellt und erläutert nebst einem Wörterbuch. München, R. Oldenbourg. — 27.
Stier, Georg, Französisch-deutsches Vokabular. Zum Gebrauch für die mittleren Klassen der höheren Lehranstalten. Mit 1 Plan von Paris. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 40.
Strafsberger, R., Französische Sprachschule. — 46.
Strien, Dr. G., Lehrbuch der französischen Sprache. Teil I, Ausgabe A: Für lateinlose Schulen. Halle a. S., E. Strien. — 20.
Suchier, Dr. H., Über die akademische Vorbildung unserer fremdsprachlichen Lehrer. — 17.
Trausel, W., Einführung in die Phonetik und ihre Anwendung auf den ersten Sprachunterricht. Wien, A. Pichlers Wwe. & Sohn. — 26.
Uhlig, Prof. G., Über englische Lektüre an Gymnasien. HG. 1902, 88. — 7.
Villatte, Dr. Césaire, Taschenwörterbuch der französischen und deutschen Sprache. Berlin, Langenscheidtsche Verlagsbuchh. — 46.
Vogel, Dr. Eberh., Der französische Unterricht nach den preufsischen Lehrplänen von 1901. Aachen, Urlichs. — 7.
Wagner, Dr., Die für den Gebrauch an höheren Schulen notwendigen französischen Synonyma. Teil I. Progr. des Gymn. zu Arnstadt 1902. — 45.
Weitzenböck, Georg, Lehrbuch der französischen Sprache. I. Teil, 4. Auflage. Leipzig, G. Freytag. — 20.
— — Lehrbuch der französischen Sprache für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare. Erster Teil. Leipzig, Freytag. — 20.
Wentscher, Ernestine, La Tulipe Noire par Alexandre Dumas, mit Anmerkungen zum Schulgebrauch herausgegeben. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 28.
Werner, A., Das Fremdwort im Dienste eines französischen Lautierkursus. Msch. 1902, 375. — 16.
— — Bemerkungen zu der Vereinfachung des Unterrichts in der französischen Syntax nach dem arrêté vom 26. 2. 1901. Msch. 1902, 234. — 19.
Wershoven, Dr. F. J., Ascensions, Voyages aériens. Évasions, für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt. — 32.
— — Voyageurs et Inventeurs célèbres. Für den Schulgebrauch ausgewählt und erklärt. Mit 3 Abbildungen. 3. Auflage. Berlin, Gaertner, jetzt Weidmannsche Bh. — 33.
— — Biographies historiques von Dhombres, Monod, Duruy, Cons, Roche, Wirth, Ferry, Bourdon. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Glogau, C. Flemming. — 37.
— — Paris: Histoire — Monuments — Administration, herausgegeben und erklärt. Mit 13 Abbildungen, 1 Karte und 1 Plan. Ausgabe A: Einleitung und Anmerkungen in deutscher Sprache, Ausgabe B: in französischer Sprache. Glogau, C. Flemming. — 37.
— — Femmes Célèbres de France. Für den Schulgebrauch herausgegeben. Glogau, C. Flemming. — 37.

Digitized by Google

Wershoven, Dr. F. J., Frankreich. Realienbuch für den französischen Unterricht. Cöthen, O. Schulze. — 41.
— — Conversations françaises. Stoffe und Vokabular zu französischen Sprechübungen. Cöthen, O. Schulze. — 42.
Wimmer, Dr. Karl, Histoire d'un Conscrit de 1813 par Erckmann-Chatrian, im Auszug zum Schulgebrauch herausgegeben. München, Lindauer. — 30.
— — Lehrgang der französischen Sprache. II. Teil: Die Syntax. Stuttgart, Fr. Lehmann. — 22.
— — Französisches Lesebuch für mittlere Klassen. Nürnberg, Carl Koch. — 26.
Zapp, Arthur, Méthode naturelle pour l'enseignement des langues étrangères, d'après les théories de Gottlieb Heness. Français. Premier livre. Second livre. Berlin, C. Duncker. — 25.
Ziehen, J., Neusprachliche Sprechübungen. HG. 1902, 419. — 15.

X. Geschichte.

Andrä, J. C., Grundrifs der Geschichte, herausgegeben von Dr. Karl Endemann und Prof. Emil Stutzer. Teil I: Alte Geschichte für die IV höherer Lehranstalten nach J. C. Andrä von Dr. Karl Endemann; desgl. Teil II: Mittelalter und Neuzeit. — Teil IV: Geschichte des Mittelalters und der Neuzeit —1648 für die U I höherer Lehranstalten von Emil Stutzer. Leipzig, Voigtländer. — 27. 34.
Afsmann, Dr. W., Geschichte des Mittelalters von 375—1517, 3. neubearbeitete Aufl. Herausgegeben von Prof. Dr. L. Viereck. III. Abteilung, Die beiden letzten Jahrhunderte des Mittelalters: Deutschland, die Schweiz und Italien von Prof. Dr. R. Fischer, Prof. Dr. R. Scheppig und Prof. Dr. L. Viereck. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 53.
Bach, Ferdinand von, Die Geschichte der Päpste vom Beginn ihres Wirkens bis zu Gregor XVI. Bamberg, Handelsdruckerei. — 54.
Bär, Adolf, Wirtschaftsgeschichte und Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha, E. F. Thienemann. — 37.
Beiheft zum Militär-Wochenblatt. 1902, Heft 5. Die Entwickelung des Militäreisenbahnwesens vor Moltke. — Herzog Eugen von Württemberg und der Feldzug 1813 von Graf Kielmannsegg. — Die Schlacht im Teutoburger Walde von Wolf, Generalmajor z. D. — Berlin, Mittler & Sohn. — 56.
Bolle, Dr. L., Die Bühne des Sophokles. Pg. G. u. RS. Wismar. — 50.
*Bolle, Dr., Geschichte des preufsischen Staates. Ein Leitfaden zur sicheren und schnellen Erlernung aller Namen, Zahlen und Tatsachen der preufsischen Geschichte. 14 Lektionen. Berlin, Hilfsverein deutscher Lehrer.
*Boock, Oberlehrer Johannes, Lehrproben zur Bürgerkunde. A. Für die Volksschule. Berlin, Horn & Raasch.
*Borght, Dr. R. van der, Finanzwissenschaft. Sammlung Göschen, No. 148. Leipzig, G. J. Göschen.
Brandt, Paul, Bericht über die 39. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner in Cöln, d. 1. IV. 1902. NJ. S. 395/6. — Bericht über die XI. Jahresversammlung des deutschen Gymnasialvereins in Bonn, NJ. S. 397—402. — 1.
Brendel, Dr. Richard, Die orientalische Frage im Altertum- und im Mittelalter (nebst einem Ausblick auf ihre Entwickelung in der Neuzeit). Pg. G. Stargard. — 20.
Brettschneider, Professor Harry, Hilfsbuch für den Unterricht in der Geschichte. 2. Aufl. Teil I—IV. 3. Aufl. Teil V—VII. Halle a. S., Buchhandlung d. Waisenhauses. — 27.
— — Wiederholungstabellen für den Unterricht in der Geschichte. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 40.
Brock, Dr. Leopold, Kanon der Geschichtszahlen. Oels, A. Ludwig. Pg. Oels. — 38.

Digitized by Google

Cherubim, Dr. C., Zum Geschichtsunterricht in VI. PA. 44, S. 261—66. — 21.
*Clemenz, Bruno, Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht in Deutschland bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts. Donauwörth, Auer.
Dahn, E., Das Fleisch im Unterricht der Geschichte und Erdkunde. PA. 44, S. 339—42. — 4.
Dahn, Felix, Die Könige der Germanen. Das Wesen des ältesten Königtums der germanischen Stämme und seine Geschichte bis zur Auflösung des Karolingischen Reiches. Bd. IX, 1. Abt., Die Alemannen. Leipzig, Breitkopf & Härtel. — 53.
Dändliker, Prof. Dr. Karl, Übersichtstafeln zur Schweizergeschichte. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. Zürich, Schulthefs & Ko. — 42.
Eisenreich, Gustav, Über den Geschichtsunterricht in Quarta, besonders in lateinlosen Anstalten. Pg. OR. Kattowitz. — 21.
*Elzingre, Henri, Cours d'Histoire de la Suisse. Livre I—III. Bern 1901, Schmid & Francke.
Endemann, s. Andrä.
Fokke, Prof., Die Geschichte im neuen Lehrplan der höheren Schulen. PA. 1901, Jahrg. 43, S. 825—7. — 14.
*Ganzlin, Oberlehrer Dr., Sächsische Zauberformeln. Ein Beitrag zur Kenntnis des deutschen Volksglaubens. Pg. RS. Bitterfeld.
Geschichtszahlen, 300, zum Auswendiglernen zusammengestellt von Lehrern des Johanneums zu Lüneburg. 5. Aufl. Lüneburg, Herold & Wahlstab. — 38.
Goldfriedrich, Dr. J., Die historische Ideenlehre in Deutschland. Ein Beitrag zur Geschichte der Geisteswissenschaften, vornehmlich der Geschichtswissenschaft und ihrer Methoden im 18. und 19. Jahrhundert. Berlin, Gaertner, jetzt Freiburg i. Br., H. Heyfelder. — 48
Grebe, E. R., Friedrich Wilhelm I., Kurfürst von Hessen. Cassel, Vietor. — Pietätvolle Erinnerungen aus Hofkreisen.
Grosch, Obl., Beispiel für tabellarische Darstellung von Unterrichtsstoffen. Pg. Chemnitz. — 40.
Gurlitt, Dr. Ludwig, Kunsterziehung innerhalb des altklassischen Unterrichtes. NJ. 1902, S. 177—99. — 23.
Hähnel, Dr. G., und Dr. W. Thoma, Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen. Bunzlau, Muschket. — 38.
Harnack, Adolf, Zur Behandlung der römischen Kaisergeschichten auf der Schule. MhS. I, S. 53—56. — 16.
Haupt, Professor Karl, Was bringen uns die Lehrpläne von 1901, besonders für den Unterricht in der Geschichte und Geographie? Pg. Melanchthon-G. Wittenberg. — 14.
Heinen, Oberlehrer, Wie läfst sich für die kulturhistorischen Unterweisungen im Geschichtsunterricht der nötige Raum gewinnen? Pg. Saarlouis. — 8 ff.
Heling, Prof. J., Geschichtszahlen zusammengestellt für das Gymnasium in Belgard a. d. Persante. Belgard, G. Klemp. — 38.
Hense, Prof. Dr. J., Kanon der einzuprägenden Jahreszahlen im Anschlufs an die neuen Lehrpläne von 1901 für höhere Lehranstalten zusammengestellt. Paderborn, Th. Hense. — 38.
Herfurth, Dr. K., Der Lehrstoff für Geschichte (besonders des Mittelalters). Pg. Jh. Hamburg. — 7.
Heyck, Professor Dr. Eduard, Der Grofse Kurfürst. Monographieen zur Weltgeschichte, herausgegeben von Ed. Heyck. No. 16. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 55.
Hue de Grais, Graf, Grundrifs der Verfassung und Verwaltung in Preufsen und dem deutschen Reich. 7. Aufl. Berlin, Springer. — S. Jbb. X, 53; XIII, 54.
Huemer, Prof. Dr. C., Über den erziehenden Wert des geschichtlichen Details. ÖMsch. XVI, S. 100/1. — 3.
Jäger, O., Die neueren Lehrpläne für die höheren Schulen in Preufsen. HG. S. 1—8. — 2.
Jakulski, Die bildende Kunst am Gymnasium. ZöG. 53, S. 346—71. — 23.
Jaenicke, Direktor Dr. Hermann, Die Geschichte der Griechen und Römer

Digitized by Google

für IV und U III. 5. verb. Aufl. Die deutsche und die brandenburgisch-preufsische Geschichte. Teil I u. II. 7. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 26.

Jaenicke, Direktor Dr. Hermann, Lehrbuch der Geschichte für die oberen Klassen. Teil II. Das Mittelalter. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 36.

Janke, Erich, Feldbrief eines Kriegsfreiwilligen von 1813, herausgegeben von . . . . . Berlin, Otto Janke. — 56.

Jenkner, Prof. Dr. Hans, Die wichtigsten Ereignisse der Staaten- und Kulturgeschichte in 170 Jahreszahlen. 2. vermehrte und verbesserte Aufl. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 43.

*Imendörffer, Dr. Benno, Speise und Trank im deutschen Mittelalter. Sammlung gemeinnütziger Vorträge u. s. f. No. 277. Prag, Fr. Härpfer.

Kielmansegg, Hauptmann Graf, Herzog Eugen v. Württemberg und der Feldzug 1813. Beiheft zum Militärwochenblatt, 5. Heft. S. 246—66. — 56.

Knoke, Dr. phil. Arnold, Deutsche Kulturgeschichte in Tabellen. Eine Übersicht über die gesamte Entwickelung des deutschen Volkes. Wiesbaden, Kunzes Nchf. — 42.

Kreutzer, Oberl. Dr. J., Zur römischen Kaisergeschichte. MhS. I, S. 47—52. — 15.

Kreutzer, Joh., Ebenfalls zur Abwehr gegen überhumanistische Regungen. Über die Aufgabe der Geographie am Gymnasium. MhS. I, 465—70. — 2.

Lambeck, Direktor G., Wie kann das Realgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen? MhS. II, S. 92—99. — 3 ff.

— — Wie können Realgymnasien und Oberrealschulen auch ohne Berücksichtigung der alten Sprachen für die Erziehung des geschichtlichen Denkens wirksam sein? ib. S. 609—20. — 3 ff.

*Lenk, Dr. Heinrich v., Die Geschichte Transvaals (1852—83). I. Bis zur Annexion durch England 1877/80. Univ.-Bibl. 4322. Leipzig, Ph. Reclam jr.

Lindner, Theodor, Weltgeschichte seit der Völkerwanderung. In 9 Bänden. Bd. II. Niedergang der islamischen und byzantinischen Kultur. Bildung der europäischen Staaten. Stuttgart, J. G. Cotta Nchf. — 52.

*Lorenz, Dr. Ottokar, Friedrich, Grofsherzog von Baden zum 50jährigen Regierungsjubiläum 1852—24. April—1902. Berlin, Gebrüder Paetel.

Luckenbach, Dr. H., Kunst und Geschichte. Teil I: Abbildungen zur alten Geschichte. 4. Aufl. Teil II: Abbildungen zur Deutschen Geschichte. München, Oldenbourg. — 45. 46 ff.

Marcks, Oberl. Dr. F., Zur Abwehr gegen überhumanistische Regungen. Zum Geschichtsunterricht am Gymnasium. MhS. I, S. 456—65. — 2.

— — Die mykenische Zeit im Geschichtsunterricht. Pg. F. W. Cöln. — 18.

Markgraf, Zum Geschichtsunterricht an den Berliner Realschulen. PW. XI, S. 98. — 2.

Meiners, Wilh., Ballast im Unterrichtsstoff der mittelalterlichen Geschichte. MhS. I, 470—78. — 10 f.

Michael, Hugo, Das homerische und das heutige Ithaka. Pg. G. Jauer. — 49.

*Moeser, Justus, Über die deutsche Sprache und Literatur, herausgegeb. von C. Schüddekopf. Berlin, B. Behrs Verl.

Müller, Dr. J., Die Schlacht bei Vionville-Mars la Tour. Eine Lehrprobe aus dem Geschichtsunterricht einer bayerischen Realschule. ZbR. S. 297—328, 1903, S. 14—32. — 20.

Neubauer, Dr. Friedrich, Kanon geschichtlicher Jahreszahlen. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 40.

— — Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. Teil III—V (O II—O I). 3. Aufl. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses. — 27.

Nissen, Heinrich, Italische Landeskunde. Bd. II. Die Städte, 1 u. 2. Berlin, Weidmann. — 51.

*Oertel, Dr. Otto, Das grofse Drama. Eine Weltgeschichte. Braunschweig 1901, Rich. Sattler.

Perle, Dr. Friedrich, Paris im Sommer 1791. Pg. OR. Halberstadt. — 20.

Digitized by Google

Petersdorff, Dr. Rudolf, Germanen und Griechen. Übereinstimmungen in ihrer ältesten Kultur im Anschluſs an die Germania des Tacitus und Homer. Wiesbaden, C. G. Kunzes Nchf. — 49.
Pierson, Prof. Dr. W., Leitfaden der preuſsischen Geschichte herausgegeben von Dr. John Pierson, Oberlehrer. 14. Aufl. Berlin, L. Simion Nf. — 29.
Prutz, Hans, Preuſsische Geschichte. Bd. IV. Preuſsens Aufsteigen zur deutschen Vormacht (1812—1888). Stuttgart, J. G. Cotta Nchf. — 54.
Reichardt, P., Bismarcks Persönlichkeit in der Jugenderziehung. NJ. 1901, 9, S. 473—87. — 19.
Reichel, Karl, Repetition der Revolutionszeit und der Befreiungskriege in der Prima von Vollanstalten. LL. Oktob. 1902, S. 53—57. — 18 f.
Reinhardt, G., Zur Pflege der Kunst auf dem Gymnasium. ZG. 1901, Jhg. 55, S. 718—28. — 22.
Richter, Gustav, Grundriſs der allgemeinen Geschichte. Teil III. Grundriſs der neueren Geschichte. Leipzig 1901, B. G. Teubner. — 36.
Salau, Oberl., Die Behandlung des propädeutischen Geschichtsunterrichts in Quinta. Pg. OR. Halberstadt. — 21.
Schädel, Geh. Schulrat Dr. Ludwig, Der volle Ertrag des deutschen Geschichtsunterrichts. LL. 71, S. 57—63. — 22.
Scheel, Dr. Willy, Lesebuch aus Gustav Freytags Werken. Ein Hilfsbuch für den deutschen und geschichtlichen Unterricht. Berlin, Weidmann. — 43.
Schenk, K., Lehrbuch der Geschichte für höhere Lehranstalten. 2. Aufl. Vollständig neu bearbeitet und herausgegeben von Dr. Paul Pomtow. Teil I, Lesebuch für VI. Teil II, Quinta. Teil III, Quarta. Leipzig, B. G. Teubner. — 24 ff.
Schiller, Hermann, Geh. Oberschulrat und Universitätsprofessor a. D., Vergleichende (synchronistische) Übersicht der Haupttatsachen der Weltgeschichte. Stuttgart, W. Spemann. — 42.
Schilling, Dr. Max, Quellenbuch zur Geschichte der Neuzeit. Für die oberen Klassen höherer Lehranstalten. 3. verbesserte und vermehrte Aufl. Berlin 1903, R. Gaertner, jetzt Weidmannsche Bh. — Dazu Übersetzungen zu dem Quellenbuch u. s. f. 2. vermehrte Aufl. ib. — 43.
*Schmidtmayer, P. Rudolf S. Ord. Cist., Plus ultra, ein lateinisches episches Gedicht über die Entdeckung Amerikas durch Kolumbus von Joh. Christian Alois Mickl († 1769). Wien, Verlag der Leogesellschaft.
Schmitz, Landgerichtsdirektor Ludwig, Aus dem Feldzuge 1870/71. Tagebuchblätter eines 65ers. Berlin, Mittler & Sohn. — 56.
Schneider, Prof. Dr. E. R., Abriſs der römischen Altertumskunde für Gymnasien. Teil II. Pg. G. Bautzen. — 38.
Schwemer, Dr. Richard, Restauration und Revolution. — Aus Natur und Geisteswelt, 37. Bändchen. Leipzig, B. G. Teubner. — 55.
Seek, Otto, Geschichte des Untergangs der antiken Welt. Anhang zum 2. Bande. Berlin, Siemenroth. — Enthält wie Anhang zu Teil I nur Anmerkungen.
— — Kaiser Augustus. Monographieen zur Weltgeschichte. Herausg. von Prof. Ed. Heyck. No. 17. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 50.
Sorgenfrey, Prof. Dr. Th., Bemerkungen zum Unterricht in der Geschichte nach den neuesten Lehrplänen. ZG. S. 518—26. — 14.
Spielmann, Dr. C., Der Geschichtsunterricht in ausgeführten Lektionen. Für die Hand des Lehrers. II. Teil —1648, III. Teil 1648—1900. Für die Oberstufe von Volks- und Mittelschulen und die Mittelklassen (Tertia und Untersekunda) höherer Schulen. Halle, Gesenius. — 29.
Stutzer, Prof. Emil, Hilfsbuch für geschichtliche Wiederholungen. 3. verb. Aufl. Berlin, Weidmann. — 10.
— — s. Andrä.
Thoma, s. Haehnel.
Uhlig, Geh. Hofrat Prof. Dr. G., Zu den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preuſsen. HG. XIII, S. 76—96. — 3.
Ulbricht, Dr. Edmund, Grundzüge der alten Geschichte. I. Griechische Geschichte. II. Römische Geschichte. 3. neubearbeitete Auflage. Dresden, C. Damm.

Digitized by Google

Ulbricht, Dr. Edmund, Grundzüge der Geschichte des Mittelalters. 3. neubearbeitete Aufl. ib. — 29 ff.

Völderndorff, Dr. Otto Freiherr v., Vom Reichskanzler Fürsten von Hohenlohe. Erinnerungen. München, Verlag der Allgemeinen Zeitung. — 55.

Warnecke, Dr. Georg, Kunstgeschichtliches Bilderbuch für Schule und Haus. 4. vermehrte Aufl. Leipzig, E. A. Seemann.

— — Vorschule der Kunstgeschichte. Textbuch zu dem geschichtlichen Bilderbuch. 4. verm. Aufl. ib. — 17.

Weber, Georg, Lehr- und Handbuch der Weltgeschichte. 21. Aufl. Unter Mitwirkung von Prof. Dr. Richard Friedrich, Prof. Dr. Ernst Lehmann, Prof. Franz Moldenhauer und Prof. Ernst Schwabe. Vollständig neu bearbeitet von Prof. Dr. Alfred Baldamus. Bd. II. Mittelalter. Leipzig, W. Engelmann. — 53.

*Wehrmann, Prof. Dr. M., Aus Pommerns Geschichte. 6 Vorträge im Stettiner Frauenverein gehalten. Stettin, Léon Saunier.

Wessel, Prof. Dr. P., Lehrbuch der Geschichte für die Prima höherer Lehranstalten. Teil I. Mittelalter und Neuzeit (—1648). 3. Aufl. Gotha, Fr. A. Perthes. — 36.

Wiesenthal, Dr. Max, Die erdkundlichen Wiederholungen im Anschluſs an den Geschichtsunterricht der Oberstufe nach den neuen Lehrplänen. LL. 70, S. 78—96. — 13.

Wilamowitz-Moellendorff, Ulrich von, Griechische Tragödien übersetzt von . . . Bd. I. 3. Aufl. Berlin, Weidmann. — 44.

Winter, Dr. H., Kurzer Lehrgang der vaterländischen Geschichte für Mittelschulen. I. Teil. Mittelalter und neue Zeit bis 1648. München, Oldenbourg. — 29.

Wolf, Oberl. Dr., Erdkunde auf den Oberklassen des Gymnasiums und Realgymnasiums. LL. 72, S. 82—99. — 13.

Wolf, Generalmajor z. D., Die Schlacht im Teutoburger Walde. Beiheft zum Militär-Wochenblatt. 5. Heft, S. 267—84. — 56.

Wolff, Dr. E., Abriſs der Handelsgeschichte auf Grundlage der Wirtschafts- und Sozialgeschichte. Leipzig, Huberti. — 38.

Wustmann, Rud., Bemerkungen zum oberen Gymnasialunterricht in älterer deutscher Geschichte. NJ. X, S. 496—502. — 8.

— — Deutsche Geschichte. Teil I. Vom Anfang bis in die Mitte des 17. Jahrhunderts. Leipzig, Roſsberg. — 32.

Zeehe, Schulrat Andreas, und Schulrat Dr. Wilh. Schmidt, Österreichische Vaterlandskunde für die VIII. Gymnasialklasse. Laibach 1901, v. Kleinmayr & Bamberg. — 35.

Ziehen, Oberstudiendirektor Dr. Julius, Das System der Lehrbücher und Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht. MhS. I, 565—69. — 12.

XI. Erdkunde.

Abkürzungen: GA. = Geographischer Anzeiger.
VfgU. = Vierteljahrshefte für geographischen Unterricht.
ZGfE. = Zeitschrift der Gesellschaft für Erdkunde zu Berlin.
HGZ. = Hettners Geographische Zeitschrift.
ZSchG. = Zeitschrift für Schulgeographie.

Baur, Ludwig, Fragen und Aufgaben aus der mathematisch-physikalischen Geographie. Mit 15 Abbildungen. Stuttgart, Muthsche Verlagshandlung. — Den Fragen und Aufgaben, welche im Laufe der Jahre bei den württembergischen Reallehrerprüfungen gestellt wurden, sind Antworten beigegeben. Die Fragen aus der mathematischen Geographie, S. 1—150 überwiegen die aus der physikalischen Erdkunde (151—210). Ein Register erleichtert die Verwendung der Fragen beim Unterricht.

Becker, Prof. Dr. Anton, und Prof. Dr. Julius Mayer, Lernbuch der Erdkunde. Erster Teil. Mit 5 Textfiguren, sowie 4 Abbildungen und 5 Karten im Anhange. Wien, Franz Deuticke. — 25.

Becker, Dr. A., Zu den Grundsätzen für Lehrbücher der Geographie. ZSchG. XXIII, S. 122 u. 233. — 15.

Digitized by Google

Birt, Theodor, Griechische Erinnerungen eines Reisenden, herausgegeben von — —. Marburg, N. G. Elwertsche Verlagshandlung. — Kein eigentlich geographisches Buch, aber charaktervoll von Anfang bis zu Ende. Altertum und Neuzeit, Erhabenes und Lächerliches, Erträumtes und Erschautes in kaleidoskopartigem Wechsel läfst der sehr belesene, Land und Leute scharf beobachtende Verfasser an uns vorüberziehen. Niemand wird das Buch aus der Hand legen, ohne neue Anregungen mannigfachster Art empfangen zu haben.

Boecklin, A., Wanderleben in den Vereinigten Staaten. Leipzig, J. Cotta Nachf. — Schilderungen eines früheren Offiziers zur Warnung für auswanderungslustige jüngere Kameraden. Für Schulen ohne Wert.

Buchholz, Dr. phil. Paul, Charakterbilder aus Asien. Dritte Auflage, verbessert und erweitert von Prof. Dr. R. Schoener. Leipzig, J. C. Hinrichsche Buchhandlg. — 29.

Cauer, Paul, Über die Stellung des geogr. Unterrichts am Gymnasium. HG. XIII, Heft III, S. 121 ff., und HGZ. 465—69. — 6.

Daniel's, H. A., Lehrbuch der Geographie für höhere Unterrichtsanstalten. 81. verbesserte Auflage, herausgegeben von Prof. Dr. W. Wolkenhauer. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 28.

Dennert, Dr. E., Die häusliche Wiederholung der Schüler und die ihr dienenden Lehrbücher. LL. 73. Heft, S. 25 ff. — 16.

Dennert, Dr. phil. E., Lernbuch der Erdkunde. Ein Leitfaden für die häusliche Wiederholung nach neuen methodischen Grundsätzen. Gotha, Justus Perthes. — 24.

Diercke, C., Schul-Atlas für die unteren Klassen höherer Lehranstalten (Sexta und Quinta). Braunschweig, G. Westermann. — 32.

Dörge, Obl. Dr., Anfangsgründe der Länderkunde in Sexta. Quedlinburg, Paul Deter. — 29.

Drewes, Gymnasialdirektor Schulrat, Reiseeindrücke von Kunst und Leben in Italien. Teil II. Pg. No. 776. Helmstedt, Druck von J. C. Schmidt. — Inhalt dem Titel entsprechend. Erörterungen über Kunst herrschen vor. Rein geographisches findet sich in der sich besonders mit Florenz und Bologna befassenden Abhandlung nur wenig.

Düsseldorf, Grofser Führer durch Stadt und Ausstellung Düsseldorf 1902. Mit Abbildungen und Plänen sowie Führer durch das Rheintal. Düsseldorf, Fr. Dietz.

Epe, Prof. August, Über den erdkundlichen Unterricht im Anschlusse an den Geschichtsunterricht der oberen Klassen der Gymnasien und Realgymnasien. Pg. No. 406. Schalke, Druck von M. Schaff. — 11.

Fischer, H., Berlin, Zur Methodik des erdkundlichen Unterrichts. ZGfE. Heft 2. — 3.

Fischer, H., Der Geographielehrer und die höhere Schule. GA. 146 und 163. — 5.

Flemming, Carl, Neue Kreiskarten. Blatt 57. Stadtkreis Stettin und Kreis Randow, 58. Greifenhagen, 59. Stadt- und Landkreise, Hannover, Linden nebst Kreis Springe. Glogau, Carl Flemming. — 36.

Freytag, G., Geographischer 1 Mark-Atlas für das Deutsche Reich. Wien. G. Freytag & Berndt. — 35.

Fulda, Eckart, Anforderungen an ein Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen. HGZ. VIII, S. 340 u. 390 ff. — 17.

Gafsner, J. M., Aus Sitte und Brauch der Mettersdorfer. Ein Beitrag zur siebenbürgisch-sächsischen Volkskunde. Pg. des evang. Obergymnasiums A. B. zu Bistritz. — Behandelt bes. Geburt, Taufe, Ehe, Tod.

Gebhardt, R., Monumentalplan von Berlin. Leipzig, Rengersche Buchhandlung. — 35.

Geifsler, Kurt, Die mathematische Erdkunde und ihr Zusammenhang bei den neuen Lehrplänen. LL. 73. Heft, S. 57 ff. — 13.

Geistbeck, Dr. Michael, und Dr. Alois Geistbeck, Leitfaden der Geographie für Mittelschulen. Fünfter Teil. Abrifs der Länderkunde für die 6. Klasse der Realschulen. München, R. Oldenbourg. — 21.

— — Fünfter Teil. Lehrstoff der 5. Klasse der humanistischen Gymnasien. Ebda. — 21.

Digitized by Google

Gerland, E., Zur Technik des Kartenzeichnens. LL. 70. Heft, S. 96 ff. — 14.
Gorge, S., Zu den Grundsätzen für Lehrbücher der Geographie. ZSchG. XXIII, 349. — 15.
Götz, W., Die Methode des geographischen Lehrbuches und der Massenunterricht. BlfdGSchw., 38. Bd., S. 274 ff. — 16.
Gruber, Dr. Christian, Über die gegenwärtige Lage des geographischen Unterrichts und die unverjährten alten Forderungen an ihn. BZfRsch. X, Heft 1, S. 20 ff. u. GA. S. 19. — 4.
Günther, S., Der Breslauer Geographentag und das Gymnasium. BlfdGSchw. 38. Bd., S. 114 ff. — 4.
Günther, Dr. Sigismund, Entdeckungsgeschichte und Fortschritte der wissenschaftlichen Geographie. — Am Ende des Jahrhunderts. Rückschau auf 100 Jahre geistiger Entwicklung, Bd. XXIII. Berlin, Siegfried Cronbach. — 30.
Haack, Dr. H., Kleiner Deutscher Schüler-Atlas. Gotha, Justus Perthes. — 31.
— — Kleiner Deutscher Lern-Atlas. Ebda. — 31.
Häckel, Dr. Adolf, Über geographische Morphologie. ÖstMsch. XV, S. 355 ff. — 12.
Halbfafs, Nachklänge zu dem XIII. Deutschen Geographentage in Breslau. VfgU. — 5.
— — Einige Worte über den Zweck des geographischen Unterrichts an höheren Schulen. GA. 1902, S. 50 ff. — 5.
Hartleben, A., Statistische Tabelle über alle Staaten der Erde 1902. X. Jahrgang. Wien, A. Hartlebens Verlag.
Hassert, K., Die Polarforschung. Geschichte der Entdeckungsreisen zum Nord- und Südpol von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart. Mit 6 Karten auf 2 Tafeln. (Aus Natur- und Geisteswelt, 38. Bändchen.) Leipzig, B. G. Teubner. — 31.
Heimatkunde für das Gymnasium Augustum der Stadt Görlitz. Zweiter Teil: Einzelschilderungen. Görlitz, Druck von Hoffmann & Reiher. — 29.
Hettner, A., Zur Ausbildung der Geographielehrer. HGZ. S. 100—102. — 6.
Hickmann, Prof. A. L., Geographisch-statistischer Universal-Taschen-Atlas. Wien, G. Freytag & Berndt. — 34.
Hoffmann, Hans, Harzwanderungen. Leipzig, C. F. Amelangs Verlag. — Für Harzreisende zur Vorbereitung für die Reise, auf der Reise und als Erinnerungslektüre zu empfehlen.
Hölzels Schulwandkarte von Asien. 2. Aufl., vollkommen neubearbeitet von Dr. F. Heiderich. 1 : 8 Mill. mit 2 Nebenkarten, einer politischen und ethnographischen Übersicht von Asien. Wien, Hölzel. — 35.
Imendörffer, Dr. Benno, Ein letztes Wort zum geographischen Kartenzeichnen. ZSchG. XXIII, 154. — 13.
— — Noch einmal das Kartenzeichnen in der Schule. ZSchG. XIII, 10. — 13.
— — Das Lehrbuch im Geographie-Unterrichte. Ebda. — 15.
Kirchhoff, Alfred, Erdkunde für Schulen. I. Teil: Unterstufe. Achte verbesserte Auflage. Mit 12 Text-Figuren. II. Teil: Mittel- und Oberstufe. Neunte verbesserte Auflage. Mit 36 Text-Figuren und einer Anhangstafel. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 26.
— — Die Schutzgebiete des Deutschen Reichs zum Gebrauch beim Schulunterricht, dargestellt von — —. Vierte, verbesserte und erweiterte Auflage. Mit zwei Karten. Ebda. — 28.
Kuhnert, A., Erdkarte in Planigloben. In Verbindung mit Prof. Dr. G. Leipoldt in Dresden, gezeichnet von — —. Mittlerer Maßstab 1 : 12 Mill. Dresden, Müller-Fröbelhaus. — 35.
Land und Leute, Monographieen zur Erdkunde, herausgegeben von A. Scobel.
XI. Die Riviera, von W. Hörstel. Mit 126 Abbildungen nach photogr. Aufnahmen und einer farbigen Karte. Bielefeld, Velhagen & Klasing.
XII. Rom und die Campagna, von Otto Kämmel. Mit 161 Abb. nach photogr. Aufnahmen und einer farbigen Karte. Ebda.

Digitized by Google

XIII. Der Schwarzwald, von Prof. Dr. L. Neumann. Mit 171 Abb. und einer farbigen Karte. Ebda.

Wie schon Jb. XIII, 19, und XV, 17 gesagt, halte ich diese an sich guten Bücher für Schulzwecke nicht geeignet.

Landeskunden der Provinzen Preufsens und der deutschen Einzelstaaten, zunächst zur Ergänzung der Schulgeographie von E. v. Seydlitz. Breslau, F. Hirt. — 29.

Baden, von Univ.-Prof. Dr. L. Neumann in Freiburg. 5. Aufl.

Hessen-Nassau, von Rektor A. Gild in Kassel. 4. Aufl.

Ost- und Westpreufsen von Prof. Dr. H. Lullies in Königsberg. 5. Aufl.

Posen (Provinz), von Adolf Tromnau. 2. Aufl.

Württemberg und Hohenzollern, von Rektor Dr. P. Kapff in Stuttgart. 2. Aufl.

Langenbeck, Prof. Dr. R., Leitfaden der Geographie für höhere Lehranstalten im Anschlufs an die preufsischen Unterrichtspläne von 1901. Zweiter Teil. Lehrstoff für die mittleren und oberen Klassen. Ausgabe für Realanstalten. Mit 29 Figuren im Text. Ausgabe für Gymnasien. Mit 28 Figuren im Text. Dritte umgearb. Auflage. Leipzig, W. Engelmann. — 28.

Lehmann, Ad., Geographische Charakterbilder. No. 28, 30—34. Leipzig, Wachsmuth. — 36.

Lexis, W., Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen. In Verbindung mit . . . H. Wagner herausgegeben von — —. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — s. Wagner.

Meyer, Dr. J., Der Globus und das Gradnetz. LL. 73. Heft, S. 70 ff. — 13.

Meyer (Stettin), Zum freihändigen Entwurf von Grofsbritannien und Irland. LL. 72. Heft, S. 99 ff. — 14.

Mofshammer, F., Zum memorialen Zeichnen. ZSchG. XXIII, 234 ff. — 14.

Muth, v., Das geographische Zeichnen in der Mittelschule. VfgU. III. Heft. — 14.

Pahde, Dr. Adolf, Erdkunde für höhere Lehranstalten. IV. Teil: Mittelstufe, drittes Stück. Mit einem Titelbild und drei Abbildungen im Text. Glogau, Carl Flemming, Verlag. — 19.

Pütz, Prof. Dr. Wilhelm, Leitfaden der vergleichenden Erdbeschreibung. 26. Aufl., bearb. von F. Behr, Prof. a. D. Freiburg im Br., Herdersche Verlagsh. — 29.

Ratzel, Prof. Dr. Friedrich, Die Erde und das Leben. Eine vergleichende Erdkunde. 2 Bde. Leipzig, Bibliographisches Institut. — 30.

Reichardt (Wildungen), Die Behandlung der Klima- und Lebensgebiete im erdkundlichen Unterricht. LL. Heft 71 und 72. — 12.

Richter, Ed., Das Lehrbuch im Geographie-Unterricht. Zugleich Begleitwort zur V. Auflage von Richters Lehrbuch der Geographie. Wien, F. Tempsky. — 15.

Richter, Dr. Eduard, Lehrbuch der Geographie für die I., II. und III. Klasse der Mittelschulen. Mit 19 farbigen Karten und 33 Abbildungen im Text, sowie 2 Karten in Farbendruck. Fünfte durchges. Auflage. Wien, F. Temsky. — 26.

Rothaug, Joh. Georg, Schulwandkarte der österreichisch-ungarischen Monarchie. Ausgabe in 4 Blättern. 1 : 900 000. Wien, G. Freytag & Berndt. — 35.

Schroot, A., Populäre Entwicklungsgeschichte der Erde. Bamberg, Verlag der Handelsdruckerei, o. J. — Für Schüler höherer Schulen nicht geeignet.

Schulausflüge. Beiträge zur Heimatkunde von Berlin und Umgebung. Herausgegeben von der Naturwissenschaftlichen Vereinigung des Berliner Lehrer-Vereins. Heft IV. Berlin, L. Oehmigkes Verlag (R. Appelius). — Das Heft enthält:

Die Siegesallee. Von Otto Hach, S. 5—17.

Nach Potsdam! Von P. Schaeffer, S. 18—44.

Die Wasserversorgung Berlins. Von Hermann Rebhuhn, S. 45—58.

Das Berliner Aquarium. Von Joh. Siebert, S. 59—92.

Der Berliner Zoologische Garten. Von Paul F. F. Schulz, S. 93—104.

Digitized by Google

Für die Erdkunde kommt nur „Nach Potsdam!“ in Betracht. Dieser Aufsatz enthält auch eine Skizze der Eiszeit nach Wahnschaffe und Behrendt.

Schunke, Dr. H., Geologische Übersichtskarte des Königreichs Sachsen für den Schulgebrauch. Dresden, Alwin Huhle. — 36.

Scobel, A., Handatlas zur Verkehrs- und Wirtschaftsgeographie. 68 Haupt- und 73 Nebenkarten, sowie 4 Diagramme auf 40 Kartenseiten. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 32.

Seligmann, Julius, Ein Ausflug nach Amerika. Leipzig, H. Seemann Nachf. — Schilderung im Stile der Zeitungsberichte einer drei Monate währenden Touristenfahrt ohne besondere Erlebnisse mit dem Reisewege Bremen, New York, Niagara, Chicago, Denver, S. Francisco, Californien, S. Louis, Washington, Philadelphia, New York, Bremen.

v. Seydlitzsche Geographie: Ausgabe D auf Grund der Lehrpläne von 1901 in fünf Schülerheften und einem Lehrerhefte bearbeitet von den Professoren Dr. E. Oehlmann, Dr. A. Rohrmann, Dr. F. M. Schröter. Breslau, F. Hirt. — 22.

Heft 1: Länderkunde Mitteleuropas, insbesondere des Deutschen Reichs (Unterstufe). Lehrstoff für Quinta. Mit 36 farbigen und schwarzen Abbildungen.

Heft 2: Europa ohne das Deutsche Reich (Lehrstoff der Quarta). Auf Grund der Lehrpläne von 1901 umgearbeitet von Prof. Dr. A. Rohrmann. Mit 18 Abbildungen in Schwarzdruck.

Heft 3: Die aufsereuropäischen Erdteile. Die deutschen Kolonieen (Lehrstoff der Untertertia). Mit 42 Abbildungen in Schwarzdruck. Umgearbeitet von Dr. A. Rohrmann.

Heft 4: Landeskunde des Deutschen Reichs (Lehrstoff der Obertertia). Mit 33 Abbildungen in Schwarzdruck. Umgearbeitet von Prof. Dr. A. Rohrmann.

Seyferth, Dr. Paul, Leitfaden der Erdkunde für höhere Lehranstalten. I. Teil: Lehrstoff für Quinta, Quarta und Untertertia. Mit zahlreichen Profilen und graphischen Tafeln. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 24.

Sohr-Berghaus, Handatlas über alle Teile der Erde. Entworfen und unter Mitwirkung von Otto Herkt herausgegeben von Prof. Dr. Alois Bludau. Neunte Auflage. 84 Blätter oder 168 Kartenseiten mit über 150 Karten in Lieferungen à 2—3 Blatt. Vollständig in 30 Lieferungen à 1 Mark. Glogau, Carl Flemming. — 33.

Sommer, Fedor, Schlesien. Eine Landeskunde als Grundlage für den Unterricht. Mit 50 Abbildungen und Kartenskizzen, sowie einer farbigen Karte der Provinz. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. Breslau, Ferd. Hirt. — 30.

Thiele, Dr. R., Bilder aus Thüringens Sage und Geschichte. Nach Konrad Stolles Chronik. Erfurt, Carl Villaret. — Dem Titel entsprechend rein lokalgeschichtlichen Inhalts.

Tiefsen, Dr. E., China, das Reich der 18 Provinzen. Mit 74 Bildern, 7 einfarbigen Karten und je einer vielfarbigen geographischen und geologischen Übersichtskarte. (Bibl. der Länderkunde.) Berlin, A. Schall. — 31.

Trunk, Hans, Die Anschaulichkeit des Geographischen Unterrichts. Ein Beitrag zur Methodik dieses Gegenstandes. 4. gänzlich umgearbeitete Aufl. Wien, Carl Graeser & Co; Leipzig, B. G. Teubner. — 30.

Ule, Dr. Willi, Lehrbuch der Erdkunde für höhere Schulen. Zweiter Teil. Für die mittleren und oberen Klassen. Dritte Auflage. Mit 12 farbigen und 84 Schwarzdruckabbildungen. Leipzig, G. Freytag. — 28.

Wagner, H., Erdkunde. aus Lexis, Reform des höheren Schulwesens in Preufsen. S. 241—253. — 1.

Walser, Dr. Hermann, Die Schweiz. Ein Begleitwort zur eidgenössischen Schulwandkarte. Bern, Verlag von A. Francke. — 30.

Wiesenthal, Max, Die erdkundlichen Wiederholungen in Anlehnung an den Geschichtsunterricht der Oberstufe nach den neuen Lehrplänen. LL. 70. Heft, S. 78 ff. — 8.

Wifsmann, H. v., Unter deutscher Flagge quer durch Afrika von West

Digitized by Google

nach Ost. 8. Aufl. Berlin, H. Walther. — Nur in den Abbildungen etwas verändert.

Wohlfahrt, Oberlehrer Friedrich, Zur Morphologie der Wüsten. Pg. No. 821. Hamburg, R.-Sch. St. Pauli. — Die sehr sorgfältige, ein reiches Material ausnutzende Arbeit unterscheidet drei Haupttypen der Wüstenformen, Lehm-, Stein- und Sandwüste, deren jede in ihren charakteristischen Erscheinungen mit Hervorhebung der sie bedingenden Ursachen geschildert wird.

Wolf (Düsseldorf), Erdkunde auf den Oberklassen des Gymnasiums und Realgymnasiums. LL. 72. Heft, S. 82 ff. — 9.

Wölfel, Dr. phil. E. J., Bemerkungen zu geographischen Lehr- und Schulbüchern, Karten etc. Pg. No. 598. Freiberg, Gerlachsche Buchdruckerei. — Die Abhandlung enthält ein mit Bienenfleifs zusammengetragenes Material über falsche oder zweifelhafte Angaben in einigen der gebräuchlichsten Lehrbücher und Atlanten.

Zahler, Dr. H., Zu den Grundsätzen für Lehrbücher der Geographie. ZSchG. XXIII, 111.

XII. Mathematik.

I. Reine Mathematik.

Abkürzungen: HZ. = Hoffmann-Schotten, Ztschr. f. math. u. natw. Unterr.
UMN. = Pietzker, Unterrichtsblätter für Math. u. Natw.

Adamczik, Prof. J., Über Koordinatensysteme. = HZ. 33, 246. — 19.

Adler, Prof. A., Über die Durchschnittslinie von Cylinder- und Kugelflächen, die zwei gemeinsame Berührungsebenen haben. = ZR. 26, 661.

— — Zum einschaligen Hyperboloid. = ZR. 27, 269.

Autenheimer, F., Elementarbuch der Differential- und Integralrechnung. 5. Aufl., bearb. von Dr. A. Donadt. Leipzig, B. F. Voigt. — 2.

Bachmann-Kanning, Rechenbuch für höhere Mädchenschulen. Leipzig, G. Freytag. — 30. 40.

Baisch, Die Gleichung $1/a + 1/b = 1/f$ als diophantische Aufgabe. = KW. 9, 262. — 19.

Bardey, Dr. E., Methodisch geordnete Aufgabensammlung. 26. Auflage. Leipzig, B. G. Teubner. — 35.

— — Arithmetische Aufgaben nebst Lehrbuch der Arithmetik. 12. Aufl. Ebenda. — 35.

— — Aufgabensammlung, methodisch geordnet. Neue Ausgabe von Prof. F. Pietzker und Prof. O. Presler. 2. Aufl. Ebenda. — 35.

— — Algebraische Gleichungen nebst den Resultaten und den Methoden zu ihrer Auflösung. 5. Aufl. von Prof. F. Pietzker. Ebenda. — 35.

Bauerreifs, Heinrich, Ferienaufgaben aus der Planimetrie. Würzburg, Stahelsche Verlagsanstalt. — 44.

Bergmann, F., Besprechung von Bolte, Nautik. = ZR. 26, 692; Bützberger, Trigonometrie. = ZR. 27, 437; Heger, 5stell. Logarithmen-Tafeln. = ZR. 26, 691; Just, Kaufmännisches Rechnen. = ZR. 27, 303; Mahler, Ebene Geometrie. = ZR. 27, 177; Sachs, Projektive Geometrie. = ZR. 27, 246; Schiller, Aufgabensamml. f. kaufm. Arithmetik. = ZR. 27, 367. — 33. 36.

Berkenbusch, Mathematisches Übungsbuch für Realschulen. = HZ. 33, 583.

Bernstein, Prof. Dr. J., Über den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht an den höheren Realanstalten. = HZ. 33, 592. — 3.

Biel, Prof. Dr. B., Mathematische Aufgaben f. d. höheren Lehranstalten. Ausgabe für Realanstalten. 1. Teil: Die Unterstufe. Leipzig, G. Freytag. — 27.

Bochow, Dr. K., Behandlung der regelmäfsigen Vielecke. = UMN. 8, 109. — 17.

Bohnert, Obl. Dr. F., Elementare Stereometrie. Sammlung Schubert IV. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 44.

Bork, Prof. Dr. H., Mathematische Hauptsätze für Gymnasien. Teil 1. 3. Aufl. (vgl. Jb. IX, 21) nebst Anhang von Dir. Dr. M. Nath. Leipzig, Dürrsche Bh. — 26.

Digitized by Google

Bork, Prof. Dr. H., Mathematische Hauptsätze für Realgymnasien und Ober-Realschulen von Dir. Dr. M. Nath. Ebenda. (Im nächsten Bericht.)
— — und Prof. Dr. F. Poske, Hauptsätze der Arithmetik. 4. Aufl. Berlin, M. Rockenstein. — 34.
Boerner, Dir. Dr. H., Über die Stellung des math. und natw. Unterr. in dem jetzigen Lehrplan des Reform-Realgymnasiums Frankfurter Systems. = MhS. 1, 627. — 4.
Böttcher, Dir. Prof. Dr. J. E., Anschauliche Kreisberechnung. = UMN. 8, 113. — 16.
Bourlat, Oberfläche einer Calotte. = Journ. de Mathém. élémentaire 26, 4. — 19.
Brunn, Vierstellige Logarithmen für den Schulgebrauch. = HZ. 33, 511.
Burkhardt, Prof. Dr. H., und Prof. Dr. W. Franz Meyer, Encyklopädie der Mathematischen Wissenschaften. Leipzig, B. G. Teubner. — 25.
Bussler, Prof. Fr., Die Elemente der Mathematik. Teil 1. Pensum für die Mittelklassen. 5. Aufl. Teil 2. Pensum für die Oberklassen. 4. Aufl. Dresden, L. Ehlermann. — 27.
Cantor, Prof. Dr. M., Maurolycus als Erfinder der vollständigen Induktion. = HZ. 33, 536. — 22.
Capilleri, Eine merkwürdige Eigenschaft des gleichseitigen Dreiecks. = ZR. 27, 211. — 20.
Clasen, Prof. Dr. R., und Obl. H. Bach, Aufgabensammlung im Anschluſs an Prof. Dr. Herchers Lehrbuch der Geometrie. 2. Aufl. Leipzig, P. List. — 41.
Curtze, Urkunden zur Geschichte der Mathematik im Mittelalter. Leipzig, Teubner.
Czuber, Besprechung von Runge, Praxis der Gleichungen. = ZR. 27, 112.
Dicknether, Prof. F., Lehrbuch der Arithmetik nebst Übungsaufgaben für Mittelschulen. München, J. Lindauer. — 30.
Dietrichkeit, 7stell. Logarithmen und Antilogarithmen (ging verspätet ein, für 1903 zurückgelegt).
Dietsch und Sievert, Aus dem Geometrie-Unterricht. = BbG. 38, 268. — 13.
Dingeldey, F., Zur Euler-Goeringschen Rektifikation des Kreises. = HZ. 33, 238. — 16.
Doehlemann, Dr. K., Projektive Geometrie in synthetischer Behandlung. 2. Aufl. Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 46.
Drefsler, H., Lehrplan in Mathematik für sächsische Seminare. = HZ. 33, 413. — 5.
— — Besprechung von Lehrmitteln. = HZ. 33, 196. — 29.
Eckhardt, Dr. E., Zur Konstruktion des Winkels von 36°. = HZ. 33, 242.
Edert, Mittelschull. R., und Hauptlehrer M. Kröger, Geometrie für Mittelschulen. Hannover, Carl Meyer. — 40.
Eichhorn, Prof. Dr. A., Vollständig ausgeführte planimetrische Schülerarbeiten. Lüneburg, Herold & Wahlstab. — 43.
Epstein, P., Die Auflösung der biquadratischen Gleichungen mit Hilfe bekannter Dreiecksformeln. = HZ. 33, 375. — 11.
Fack, M., Besprechung von H. Schreiber, Die Tyrannei der Zahl. = ZPhP. 9, 187. — 9.
Feaux, Prof. Dr. B., Rechenbuch, 10. Aufl., besorgt von Prof. Fr. Busch. Paderborn, F. Schöningh. — 32.
Feit, Suggestion und Mäeutik. = MhS. 1, 173. — 12.
Fink, E., Die scheinbare Vergröſserung der Sonne und des Mondes. = HZ. 33, 537 (vgl. Jb. XVI, XIII, 95).
Fitting, Obl. Dr., Ein Anordnungsproblem. = Pg. 494, Gymn. München-Gladbach. (Problem von Schubert und Ahrens.)
Franz, Bemessung der Lehrerarbeit. = PW. 11, 145. — 5.
Freise, Gleichung der harmonischen Teilung. = UMN. 8, 90. (Erweiterung der Arbeit von Züge.) — 19.
Frenzel, Division einer Dezimalzahl. = Msch. 16, 239. — 9.
Fricke, Prof. Dr. R., Hauptsätze der Differential- und Integralrechnung. 3. Aufl. Braunschweig, Vieweg & Sohn. (Vgl. Jb. XV, 34.) — 37.

Digitized by Google

Fuhrmann, W., Kollineare und orthologische Dreiecke. = Pg. 23. ORS. auf der Burg. Königsberg i. Pr. — 20.
Fürle, Obl. Dr. H., Rechenblätter. = Pg. 131, 9. RS. Berlin. — 10.
Gajdezka, Prof. J., Maturitätsprüfungsfragen aus der Mathematik. Wien 1903, Deuticke.
Geifsler, Dr. Kurt, Die Grundsätze und das Wesen des Unendlichen in der Mathematik und Philosophie. Leipzig, Teubner. — 22.
— — Eine Konstruktionsaufgabe ausgedehnt auf verschiedene Weitenbehaftungen. = HZ. 33, 336. — 14.
— — Sätze des Menelaus et Ceva. = UMN. 8, 83. — 23.
— — Der Winkel und das Unendliche. = UMN. 9, 9. — 23.
— — Erziehliche Wirkung des Unterrichts in der mathematischen Erdkunde. = NJ. 10, 450. — 3.
Gille, Dir. Dr. A., Unterrichtsfach oder Unterrichtsprinzip. Ein Beitrag zur Frage der philosophischen Propädeutik in der Schule. = LL. 74, 17. — 6.
— — Besprechung von K. Geifsler, Das Unendliche. = LL. 74, 112. — 23.
Glauer, Obl. R., Die trigonometrische Aufgabe in Untersekunda. = Pg. 291, RS. Erfurt. — 44.
— — Aufgaben f. d. Rechnen mit 4stelligen Logarithmen. = HZ. 33, 370.
Goldschmidt, Dr., Über einen Satz von Sylvester. = HZ. 33, 235. — 9.
Götting, E., Über das Lehrziel im mathematischen Unterricht der höheren Realanstalten. = HZ. 33, 294. — 2.
Gottschalk, Obl. Dr. A., Die konforme Abbildung gewisser krummlinig begrenzter Vielecke. = Pg. 401, Progymn. zu Münster.
Graeber, Die Berechnung der Kugel und ihrer Teile. — 19.
Graefe, Fr., Nachweis, dafs die von Euler zur Rektifikation und Quadratur des Kreises benutzte Kurve $r = \pi \sin t/2t$ eine Inverse der Quadratrix ist. = HZ. 33, 554. (Kurze klare Darstellung.)
Gronau, Das Parallelenproblem. Hagen, Selbstverlag. (Verdächtiger Titel.)
Grünbaum, Dr. H., Lehr- und Übungsbuch der Differential-Rechnung. Würzburg, J. Frank. — 36.
Güntsche, R., Ein allgemeiner Beweis für das Additionstheorem der trigonometrischen Funktionen. = HZ. 33, 177. — 17.
— — Zur Geometrographie. = UMN. 8, 61 u. 82. — 15.
v. Hallerstein, Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 11. Auflage, herausgegeben von Prof. Dr. B. Hülsen. 1. Teil: Arithmetik. Berlin. A. Nauck & Co. — 34.
Haentzschel, E., Zur Trigonometrie. = UMN. 8, 92.
Hartmann, Bezirksschulinsp. Dr. B., Rechenbuch für höhere und mittlere Mädchenschulen. 4 Hefte. Frankfurt a. M., Kesselring. — 29.
Heger, Prof. Dr. R., Näherungsweise Auflösung von numerischen höheren Gleichungen. = UMN. 8, 4. — 10.
Heine und Westrick, Rechenbuch, 6. Aufl. Münster, Aschendorff. — 31.
Heller, Gymnl. Th., Lehrbuch der Arithmetik nebst Übungsaufgaben. Kempten, Jos. Kösel. — 32.
Hippauff, Rektifikation und Quadratur des Kreises. — HZ. 33, 407.
Hočevar, Prof. Dr. F., Lehrbuch der Arithmetik und Algebra nebst einer Sammlung von Übungsaufgaben für Obergymnasien. Wien, F. Tempsky. — 33.
Hofmann, Prof. Friedrich, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik und Algebra. Bayreuth, Grau. — 35.
Holzapfel, Besprechung von Grosses historischen Rechenbüchern. = ZlS. 13, 126. („Für jeden Pädagogen sehr interessant.")
Holzmann, Prof. Aug., und Prof. Rich. Massinger, Geometrische Anschauungslehre in 3 Teilen. 3. Aufl. Karlsruhe, J. J. Reiff. — 43.
Holzmüller, Prof. Dr. G., Elemente der Stereometrie. Bd. 3 u. 4. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 45.
— — Vorschlag zu einem gemeinsamen Arbeitsplan. = HZ. 33, 153. — 24.
— — Besprechungen: Gajdeczka, Geometrie. = ZlS. 13, 315; Hočevar, Arithmetik. = ZlS. 13, 314; Kiepert, Differential- und Integralrechnung.

Digitized by Google

= ZlS. 13, 60 (gut); Koppe-Diekmann, Geometrie. = ZlS. 13, 316; Močnik-Spielmann, Geometrie. = 13, 316; Most, Der mathematische Unterrichtsstoff der Oberklassen. = 13, 283; Müller, Mathematisches Vokabular. = 13, 93; Netto, Lehrbuch der Kombinatorik. = 13, 372; Sachs, Projektive Geometrie. = ZlS. 13, 287.

Huebner, Prof. E., Auswahl mathematischer Aufgaben für Prima. Teil 1. = Pg. 9, Kneiphöfisches Gymn. in Königsberg i. Pr. — 29.

Huntington, Ed. V., Über die Grundoperationen an absoluten und komplexen Gröfsen in geometrischer Betrachtung. Braunschweig, Vieweg & Sohn. Besprechung von Norrenberg. = MhS. I, 288.

Huth, F., Lagebeziehungen im Dreieck. = HZ. 33, 243.

Janisch, W., Formelarme und logarithmenlose Methode der Auflösung der trigonometrischen Aufgaben. = HZ. 33, 551. — 17.

Januschke, Besprechung von Most, Mathematischer Unterrichtsstoff für Oberklassen. = ZR. 27, 302. (Empfiehlt Infinit. Rechn. für Oberrealschulen.)

Ibrügger, Prof. Dr. C., Ableitung einiger Eigenschaften der Kegelschnitte im Anschlufs an die bei der Dreiecksrechnung vorkommenden Formeln. = Festschrift d. Friedr.-Wilh.-Gymn. Greifenberg i. Pommern. — 19.

L'Intermédiaire des Mathématiciens, dirigé par Laisant, Lemoine et Maillet.

Journal de Mathématiques élémentaires publié par Vuibert.

Jung, J., Zur Begründung des Cavalierischen Lehrsatzes. = HZ. 33, 240. — 18.

— — Division von Dezimalzahlen. = Msch. 16, 113. — 9.

Junker, Prof. Dr. Fr., Höhere Analysis. 2. Teil. Integralrechnung. 2. Auflage. Sammlung Göschen. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 38.

— — Repetitorium und Aufgabensammlung zur Differentialrechnung. Ebenda. — 2. 38.

— — Repetitorium und Aufgabensammlung zur Integralrechnung. Ebenda. — 2. 38.

Just, Obl. R., Kaufmännisches Rechnen. II. Teil. Sammlung Göschen. Ebenda. — 33.

Kaučič, F., Lebensbeschreibung von Georg Freiherrn v. Vega. = HZ. 33, 525. — 22.

Kefsler, J., Besprechungen von E. Bartls und P. R. Fišes' Pg.-Abhandlung. = Gymn. 19, 875.

Klein, Geh.-R. F., Über den mathem. Unterricht an den höheren Schulen. = Jb. d. Mathem. Verein. 11, 128; HZ. 33, 114. — 1.

Kleinpeter, Dr. H., Vorbildung der Lehrer an den höh. Schulen. = PA. 44, 184. — 5.

— — Die allgemeine Arithmetik a. d. Oberstufe der Mittelschulen. = ZR. 27, 141. — 10.

— — Einführungsart der trigonometrischen Funktionen. = HZ. 33, 364. — 17.

— — Amerikanische Lehrbücher der Elementarmathematik. = ZR. 27, 515. — 35.

Knabe, Dir. K., Lehrpläne und Lehraufgaben. = HZ. 33, 308. — 3.

Koppe-Diekmann, Geometrie. Ausgabe für Gymnasien. 2 Teile. 19. bezw. 18. Aufl. Essen, Baedeker. — 41.

Kraemer, C., Beitrag zur Untersuchung sphärischer Kurven. = Inaug.-Diss. Marburg.

Kraus, Prof., Grundrifs der Geometrie für Lehrerbildungsanstalten. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn.

Kreilich, Elemente der praktischen Geometrie. = HZ. 33, 511.

Lackemann, Elemente der Geometrie. Herausg. v. Prof. Kreuschmer. 1. Teil: 6. Aufl. 2. Teil: 4. Aufl. Breslau, F. Hirt. — 40.

Lang, Obl. P., Ausführlicher Lehrplan für Rechnen und Mathematik. = Pg. 559, RS. Kreuznach. — 8.

Leisen, S., Unnötige Erschwerung der Arbeit von Lehrern und Schülern. = UMN. 8, 137. — 6.

Digitized by Google

Leisen, S., Relative Einfachheit und Genauigkeit geometrischer Konstruktionen. = UMN. 8, 35. — 15.
Lengauer, Prof. J., Grundlehren der ebenen Trigonometrie. Kempten, Jos. Kösel. — 44.
Lesser, Obl. O., Hilfsbuch für den geometrischen Unterricht. Berlin, O. Salle. — 42.
Lexis, W., Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen. Halle, Buchh. des Waisenhauses. — 1.
Ley, Obl. R., Die Konstruktionsaufgaben im Gymnasialunterricht. = Pg. 486. Düsseldorf. — 15.
Lieber u. v. Lühmann, Leitfaden der Elementarmathematik. Bearbeitet von Obl. C. Müsebeck. Teil 1: Ausg. A. Planimetrie. 16. Auflage. Ausg. B. Pensum der Mittelklassen. 2. Aufl. Teil 3: Pensum der Oberklassen. 10. Aufl. Anfänge der Trigonometrie und Stereometrie. Sonderausgabe. Berlin, L. Simion Nf. — 27.
Lippitsch, Dividieren einer Dezimalzahl. = Gymn. 20, 679. — 9.
— Mitbeschäftigung der Schüler während des Unterr. = Gymn. 20, 310.
Lorentz, H., Elemente der höheren Mathematik, übersetzt von G. C. Schmidt. Leipzig, Barth. Besprochen von F. Engel. = HZ. 33, 493.
Löschhorn, Dir. Dr. K., Alter des Pythagoreischen Lehrsatzes. = HZ. 33, 183. — 22.
Matthiesen, L., Merkwürdige Zahlenreihen. = HZ. 33, 372. — 9.
Mayer, J. E., Das mathematische Pensum des Primaners. 2. Heft. Freiburg, Lorenz.
Meister, Fr., Grundrifs der Geometrie. Zürich, Schulthefs & Co. — 40.
— — Schlüssel zum Grundrifs. Ebenda. — 40.
Meyer, Th., Gröfste und kleinste Sehne einer Kurve 2. Ordnung. = HZ. 33, 377.
Miorini, Prof. W. v., Ableitung der Sehne des Fünfecks. = HZ. 26, 720. — 17.
Močnik-Spielmann, Lehrbuch der Geometrie für die oberen Klassen der Gymnasien. 23. Aufl. Wien, F. Tempsky. — 40.
Močnik-Neumann, Lehrbuch der Arithmetik für Unter-Gymnasien. 1. Abteilung. 36. Aufl. Leipzig, G. Freytag.
Mohrmann, Dr. G., Eine neue Art der Einführung der Untersekundaner in die Logarithmenlehre. = Pg. 545, ORS. Barmen. — 10.
Moroff, Oberfläche und Volum des regulären Polyeders. = BbG. 37, 607.
— — Sinus- und Cosinus-Begriff. = BbG. 38, 523. — 17.
Müller, Obl. Emil (Löbau), Lehr- und Übungsbuch der ebenen Geometrie. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 42.
Müller, Prof. Heinrich, Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Ausg. A. Für Gymnasien. T. 2. Oberstufe. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — 26.
— — Die Mathematik auf den Gymnasien und Realschulen. Ausg. B. Für reale Anstalten und Reformschulen. T. 1. Unterstufe. 2. Auflage. Ebenda. — 26.
— — und Obl. A. Hupe, Die Mathematik auf den Gymnasien u. Realschulen. Ausg. B. T. 2. Oberstufe in 2 Abteilgn. 2. Aufl. Ebenda. — 26.
— — und Obl. M. Kutnewsky, Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik, Trigonometrie und Stereometrie. Ausg. B. T. 1. 2. Aufl. T. 2. für Oberklassen. Ebenda. — 29.
Nath, M., Besprechung von Müller u. Kutnewskys Aufgabensammlung. = ZG. 56, 350; von H. Thieme, Ltfd. d. Elem.-Math. = ZG. 56, 261. — 26.
Natorp, Prof. P., Über die erkenntnistheoretischen Grundlagen d. Mathematik. = HZ. 33, 136; UMN. 8, 2. — 6.
Neuberg, Prof. J., Über neuere Dreiecksgeometrie. = HZ. 33, 126. — 20.
Neuffer, Rektor, Elementare ebene Örter. = Pg. 674. Realg. Ulm. — 19.
Nitsche, Lehr- und Übungsbuch der Arithmetik. = HZ. 33, 511.
Norrenberg, Dr. J., Die Methodik des geom. Anfangs-Unterrichts in den preufs. Lehrplänen. = ZG. 56, 230. — 13.
— — Besprechung von Thiemes Leitfaden. = HZ. 33, 390 (empfehlend).

Digitized by Google

Bespr. von R. Most. Unterrichtsstoff der Oberklassen. = HZ. 33, 32 (gegen Bildung einer mathematischen Elite-Abteilung).

Peyerle, Generalmajor W., Die Fufspunktskurve der Ellipse u. Hyperbel. = ZR. 27, 577. — 19.

Pietzker, Prof. Fr., Considérations sur la Nature de l'Espace. = L'Enseignement Mathématique IV No. 2. — 13.

— — Die dreifache Ausdehnung des Raumes. UMN. 8, 40. — 6.

Pleskot, A., Über eine Methode der unbestimmten Gleichungen. = HZ. 33, 47.

— — Fermatscher Satz. = ZR. 27, 471.

Reinhardt, C., Die Ziele des mathematisch-naturwissenschaftl. Unterrichts am Gymnasium. = NJ. 10, 60. — 3.

Richter (Wandsbeck), Besprechungen: Michelsen, Algebr. Gleichungen. = PA. 44, 367. Wrobel, Übungsbuch. = PA. 44, 369.

Rohrbach, Dir. Dr. C., Vierstellige logarithmisch-trigonometrische Tafel. 3. Aufl. Gotha, E. F. Thienemann. — 35.

Saalschütz, L., Die Summation der Arcussinusreihe. = HZ. 33, 229.

Sailer, Rektor E., Aufgaben a. d. Diff.- u. Int.-Rechnung, a. d. anal. und synth. Geom. b. d. Pfg. für das Lehramt. München, Th. Ackermann.

Sauter, F., Bemerkungen zu den Auflösungen trigonometrischer Aufgaben von Prof. Hammer. = KW. 9, 15.

Schiffner, F., Besprechungen: Müller & Kutnewsky, Aufgabensammlung. = ZR. 27, 437; Sachs, Projekt. Geom. = ZöG. 53, 449; Simon, Analyt. Geom. des Raumes. = ZR. 27, 178.

Schlimbach, Politische Arithmetik. Frankfurt, Auffarth. Angezeigt von Quosseck. (Nachschlagewerk.)

Schmehl, Prof. Dr. Chr., Rechenbuch für höhere Lehranstalten. 4. Aufl. Giefsen, E. Roth. (Vgl. Jb. IV, 10; Jb. X, 10. Gutes Buch.) — 32.

— — Über ein System von n homogenen linearen Gleichungen. = HZ. 33, 345. (Lösung durch Determinanten nach R. Baltzer.)

Schotten, Dir. Dr. H., Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftl. Unterricht, begründet von J. C. V. Hoffmann. Leipzig, Teubner. — 7.

— — Über eine geplante Encyklopädie der Elementar-Mathematik. = HZ. 33, 217. — 24.

Schoute, Mehrdimensionale Geometrie. = HZ. 33, 407.

Schubert, Prof. Dr. H., Niedere Analysis. 1. Teil: Kombinatorik, Wahrscheinlichkeitsrechnung, Kettenbrüche, diophantische Gleichungen. Sammlung Schubert. Band V. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 36.

Schülke, Prof. Dr. A., Aufgaben-Sammlung a. d. Arithmetik, Geometrie, Trigonometrie und Stereometrie. Leipzig, Teubner. — 28.

— — Ergebnisse zu der Aufgabensammlung. Ebenda.

— — Dach- u. Brücken-Konstruktionen. = HZ. 33, 163.

— — Zur Stereometrie. = HZ. 33, 151.

— — Vorschlag zur Vertiefung des mathem. Unterr. = HZ. 33, 513. (Empfiehlt Wilamowitz, Lesebuch.) — 22.

Schulte-Tigges, Dir., Der stereom. Unterr. in der U II der Realanstalten. = MhS. 1, 165. — 18.

Schulze (Lina), Prof. Ernst, Über einige Bezeichnungen in der Elementarmathematik. = HZ. 33, 368. — 13.

— — Reformbestrebungen in der Methodik des geometrischen Anfangs-Unterr. = ZG. 55, 612.

Schumann, E., Die höhere Mathem. in der württemberger ORS. = HZ. 33, 441. — 3.

Schuster, August, Mathematik für jedermann. Stuttgart, Union. — 23.

Schuster (Oldenburg), Prof. Dr. M., Besprechung von Schülkes Aufgabensammlung. = LL. 74, 116. — 3.

Schwering, Dir. K., Sammlung von Aufgaben aus der Arithmetik. 2. Aufl. Freiburg, Herder. — 35.

— — Zur Methodik des math. Unterr. am Gymnas. = HZ. 33, 26. — 3.

— — Besprechungen: Holzmüller, Stereometrie. = ZG. 55, 795; Martus,

Digitized by Google

Aufgabensammlung, Teil 3 u. 4; M. Simon, Anal. Geom. des Raumes. = ZG. 56, 610.
Sellenthin, Obl. Dr. B., Mathem. Leitfaden mit besonderer Berücksichtigung der Navigation. Leipzig, Teubner. Selbstanzeige. = HZ. 33, 529.
Servus, Prof. H., Besprechungen: Lange, Synthetische Geometrie. = PA. 44, 306. Wimmenauer, Arithmetische Aufgaben. = PA. 44, 365.
Sievert, H., Lehrbuch der Elementar-Geometrie. = HZ. 33, 403.
— — Über indirekte Beweise. = BbG. 38, 386.
Splittegart, E., Rechenaufgaben für die unteren Klassen höherer Lehranstalten. Düsseldorf, Schwann. 2. Aufl. (vgl. Jb. V, 11).
Stahel, Sammlung von Prüfungsaufgaben. = HZ. 33, 408.
Steck u. Bielmayer, Lehrbuch der Arithmetik. Herausgeg. von Prof. W. Pözl. 12. Aufl. Kempten, J. Kösel. 1. — 32.
Study, Prof. Dr. E., Ein neuer Zweig der Geometrie. = Jb. d. Deutschen Math. Ver. 11, 97. — 20.
Sturm, Prof. R., Mathematik am Reform-Gymnasium. = ZRhS. 14, 11. — 4.
Thaer, A., Bestimmung von Gestalt und Lage eines Kegelschnitts aus einer Gleichung 2. Ordnung ohne Koordinaten-Transformation. = Pg. 817, ORS. v. d. H. Hamburg. Bespr. Fennel. = HZ. 34, 66. — 19.
Thieme, Prof. Dr. H., Leitfaden der Mathematik für Realanstalten. 1. Teil: Unterstufe. 2. Teil: Oberstufe. Leipzig, G. Freytag. Besprechungen der Ausg. für Gymnasien von F. Kreutzberg, MhS. 1, 429. Norrenberg, ZfS. 13, 223. Schwab. ZfS. 13, 280. — 25.
— — Zur Infinitesimalrechnung an Realanstalten. = HZ. 33, 591. — 2.
— — Zur Parallelenlehre im Unterricht. = HZ. 33, 589. — 14.
— — Besprechungen: Schwering, Stereometrie PA. 44, 305; Schwering & Krimphoff, Planimetrie PA. 44, 359; Schubert, Elementare Arithmetik PA. 44, 361; Pflieger, Planimetrie PA. 44, 362; Simon, Analyt. Geom. PA. 44, 363.
Thiemeyer, Obl., Die Mathematik in ihrer Anwendung auf das Versicherungswesen. Pg. 366. — 11.
Tropfke, Obl. Dr. J., Geschichte der Elementar-Mathematik in systematischer Darstellung. 1. Band. Rechnen u. Algebra. Leipzig, Veit & Co. — 21.
Uhlig, G., Die preufsischen Lehrpläne. = HG. 13, 91. — 3.
Vollbrecht, Rektor Prof. Dr. H., Das Rechnen eine Vorbereitung zur allgemeinen Arithmetik. Leipzig, Teubner. — 8. 32.
Wallentin, J. G., Besprechungen: Grosse, Historische Rechenbücher. = ZöG. 53, 342. Koppe-Dickmann, Geometrie. = ZöG. 53, 917. Pflieger, Planimetrie. = ZöG. 53, 248. Schwering, Arithmetik und Algebra. = ZöG. 52, 1020. Simon, Anal. Geom. = ZöG. 53, 156. — 35.
Walter, Dir. Dr. Th., Methodische Einführung in die Trigonometrie an der Hand praktischer Aufgaben. = LL. 73, 74. — 17.
Weber, H., und J. Wellstein, Encyklopädie der Elementar-Mathematik. Leipzig, Teubner. — 25.
Weinnoldt, Prof. Dr. E., Leitfaden der analytischen Geometrie. Leipzig, Teubner. Selbstanzeige. = HZ. 33, 510.
Weifs, Fr., Die geodätischen Linien auf dem Catenoid. = Pg. 140 d. RS. Gr.-Lichterfelde. (Interessant, aber für die Schule zu hoch.)
Wendler, Änderungsvorschläge zum math. Lehrplan. = BbG. 37, 577 — 3.
Wertheim, G., Anfangsgründe der Zahlenlehre. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 39.
Westrick, Obl. F. A., und Gymnl. G. Heine, Rechenbuch für Realschulen. 6. Aufl. Münster. Aschendorff. — 31.
Wetekamp, Obl. Dr., Mathem. am Reform-Gymnas. = RhS. 14, 13. — 4.
Weyh, Obl. Ad., Die wichtigsten Mathematiker und Physiker des Altertums für Schüler dargestellt. = Pg. 213, Gymn. Kreuzburg O.-S. — 21.
Wiese, Lichtblau u. Backhaus, Raumlehre f. Lehrerbildungsanstalten. Breslau, F. Hirt.
Wiskoczil, Eine Kombination des Rauten-30-Flächners mit einem regulären Dodekaeder und Ikosaeder. = ZR. 27, 14.
Wolletz, C., Die Parabel als Tangentengebilde. = HZ. 33, 33.

Digitized by Google

Wolletz, C., Über die Leitlinie der Kegelschnitte. = HZ. 33, 458. — 19.
Zeissig, E., Die Raumphantasie im Geometrieunterricht. = Berlin, Reuther & Reichard. — 11.
Zeitschrift für Realschulwesen. Herausgeber Schulrat M. Glöser. Besprechung des Berichtes 27, 88. — 35.
Ziegler, C., Der Rechenunterricht im Lichte des sozialpädagogischen Prinzipes und der Konzentration. Bielefeld, A. Helmich. — 9.
Züge, Prof. Dr. H., Gleichung und Kurve der harmonischen Teilung. = UMN. 8, 39. — 19.
Zumkley, Besprechung von Julings fünfstelligen Logarithmentafeln. = Gymn. 20, 90. — 36.

II. Darstellende Geometrie.

*Barchanek, C., Lehr- und Übungsbuch der darstellenden Geometrie. Wien und Prag, Tempsky. — 52.
*Bernhard, M., Darstellende Geometrie mit Einschluſs der Schattenkonstruktionen. Stuttgart, Heinrich Enderlen. — 52.
Gercken, W., Die darstellende Geometrie auf dem Realgymnasium nach den neuen Lehrplänen. = MhS. 1, 6, 350. — 47.
Haussner, R., Darstellende Geometrie. 1. Teil: Elemente; Ebenflächige Gebilde (Sammlung Göschen No. 142). Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 52.
Löschhorn, K., Professor Hermann Bankes Lehrmittel für projektives Zeichnen. = HZ. XXXIII, 3, 196. — 52.
Poezl, W., Anfangsgründe der darstellenden Geometrie, enthaltend die geradlinigen ebenen Gebilde. 2. Aufl. München, Theodor Ackermann. — 51.
— — Elemente der darstellenden Geometrie. 1. Teil: Geradlinige Gebilde. 2. Aufl. 2. Teil: Krummflächige Gebilde. München, Theodor Ackermann. — 51.
Richter, M., Das geometrische Zeichnen in der Realschule. 1901. Pg. 618. Leipzig, 1. Realschule. — 50.
Rühlmann, H., Die Klapptafel UBl. VIII, 2, 44. — 52.
Salfner, E., Aufgaben aus der darstellenden Geometrie, in denen Entfernungen oder Winkel gesucht oder gegeben sind, mit Hilfe von Drehungen der Objekte zu lösen. Nürnberg, Carl Koch. — 51.
Schilling, M., Modelle für den höheren mathematischen Unterricht. = UBl. VIII, 1, 19. — 52.

XIII. Naturwissenschaft.

I. Naturwissenschaft als Ganzes.

Beyer, O. W., Deutsche Schulwelt des neunzehnten Jahrhunderts in Wort und Bild. Mit 467 Bildern. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. 1903. — 5.
Erdmann, Beschreibung des Neubaues. = Pg. Kgl. Gymn. Stade No. 354. — 4.
Haass, A., Ein neues Schulgebäude. = SwS. XVIII, 371. — 4.
Januschke, H., Über den Bildungswert der Naturwissenschaften. = Msch. XVI, 129. = ZlS. XIV, 1. — 2.
Kienitz-Gerloff, F., Der Kreislauf des Stickstoffs auf der Erde. = NS. I, 425. — 5.
Knapp, Th., Beschreibung des Neubaues des Gymnasiums und der Einweihungsfeierlichkeiten vom 16. September 1901. = Pg. Kgl. Gymnas. Tübingen No. 663. — 4.
Kolbe, M., Der Einfluſs der Naturwissenschaft auf die Kulturentwickelung, insbesondere auf die höheren Schulen. = Festschr. z. 50jähr. Best. des kgl. RG. Bromberg 1901, No. 191. — 2.
Köpke, R., und A. Matthias, Monatschrift für höhere Schulen. 1. Jahrg. Berlin, Weidmann. — 4.
Kraemer, H., Weltall und Menschheit. 1. Bd. Berlin, Bong & Co. — 5.
Landsberg, B., O. Schmeil und B. Schmid, Natur und Schule. 1. Bd. Mit 79 Abb. Leipzig, B. G. Teubner. — 4.

Digitized by Google

Meyer, M. W., Die Entstehung der Erde und des Irdischen. 4. Auflage. Mit Illustr. Berlin, Allg. Verein f. dtsch. Lit. — 5.
— — Der Untergang der Erde und die kosmischen Katastrophen. 2. Aufl. Berlin, Allg. Verein f. dtsch. Lit. — 5.
Norrenberg, J., Der Unterr. in den Naturwissenschaften. In: W. Lexis. Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen. Mit einem Bildnis. Halle a. S., Buchh. d. Waisenh., S. 265. — 2.
Oppermann, E., Johannes Leuxis. = NS. I, 257. — 5.
R., R., Die Pflichtstunden. = PW. XI, 149. — 3.
Reinhardt, C., Die Ziele des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts am Gymnasium. = NJ. X, 60. — 3.
Remuneration. = PW. XI, 206. — 3.
Schmid, B., Die Entwickelung der Naturwissenschaften im 19. Jahrh., ihr Einflufs auf das Geistesleben und die Aufgaben der Schule. = NS. I, 4. — 2.
— — Natur- und Geisteswissenschaften im 19. Jahrhundert. = NJ. 1901, 465. — 2.
Schneidewind, Beschreibung des Schulgebäudes. = Pg. des Gymnas. Hannov.-Münden No. 348. — 4.
Stahlberg, W., Die Religion der Naturforscher. = PW. XI, 201. — 5.
Thomae, K., Die Naturwissenschaft als Grundlage der allgemeinen Bildung. = UMN. VIII, 73. — 1.
Thyriot, F., Der Neubau der Grofsh. Augustinerschule. = Pg. d. Grofsh. Augustinerschule (Gymn. u. RS.) Friedberg No. 707. — 4.
Wagner, R., Die Kunst im Schulzimmer. = NJ. 1901, 488. — 4.
Waniek, G., Das k. k. Sophien-Gymnasium in Wien. = Pg. d. Sophien-Gymn. 2. Bez. Wien 1901. — 4.

II. Biologie.

Allescher, A., Fungi imperfecti (Rabenhorsts Krypt.-Flora von Deutschl., Österr. u. d. Schweiz. 1. Bd., 7. Abt.). Mit vielen Abb. Lief. 81—87. Leipzig, E. Kummer. — 31.
Alsberg, M., Die Abstammung des Menschen und die Bedingungen seiner Entwickelung. Mit 24 Abb. Cassel, Th. G. Fisher & Co. — 41.
Anleitung zum Sammeln, Konservieren und Verpacken von Tieren für das zoologische Museum in Berlin. 2. Aufl. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 37.
Ascherson, P., und P. Gräbner, Synopsis der mitteleuropäischen Flora. Lief. 18—25. Leipzig, W. Engelmann. — 30.
Baade, F., Naturgeschichte in Einzel-, Gruppen- u. Lebensbildern. 9. Aufl. Halle a. S., H. Schrödel. — 14.
— — Naturgeschichte in Einzelbildern, Gruppenbildern und Lebensbildern. 4. Teil: Der menschliche Körper nach Leben, Bau u. Pflege. 2. Aufl. Mit 63 Abb. Halle a. S., H. Schrödel. — 14.
Bade, E., Die mitteleuropäischen Süfswasserfische. 2. Bd. Mit 32 Tafeln und 101 Abbild. Berlin, H. Walther. — 43.
Bail, Neuer methodischer Leitfaden für den Unterricht in der Botanik und in der Zoologie. Zoologie. Mit zahlr. Holzschn. 10. Auflage. Leipzig, O. R. Reisland. — 36.
Bals, H., Treue Freunde in Haus und Hof. (Naturwissensch. Jugend- und Volksbibl. III.) Mit 19 Illustr. Regensburg, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. — 36.
Bardt, K., Jahresbericht über das Königl. Joachimsthalsche Gymnasium No. 62. 1903. — 15.
Barfod, H., Tiere, Pflanzen und Naturscenerien auf den Briefmarken. = LS. IV, 170. — 23.
Beck von Mannagetta, G. Ritter, Hilfsbuch für Pflanzensammler. Mit 12 Abbild. Leipzig, W. Engelmann. — 26.
Bellermann, L., Berlinisches Gymnasium zum grauen Kloster. Jahresbericht No. 56, 1903. — 15.
Berger, T., Fundorte für Landschnecken. = LS. IV, 245. — 37.

Digitized by Google

Bernstein, J., Über den mathematischen und naturwissenschaftl. Unterricht in den höheren Realanstalten. = HZ. XXXIII, 592. — 8.
Bewegungserscheinungen, Die, der Sinnpflanzen. = LS. IV, 195, 218. — 29.
Beyer, O., Über Schülerbeobachtungen. = NS. I, 294, 361. — 12.
Beyer, R., Nordostdeutsche Schulflora. Mit 12 Abbild. Berlin, Gebrüder Bornträger. — 24.
Blumenpflege durch Schulkinder. = Voss. Ztg. vom 30. Mai, No. 247. — 23.
Bohn, H., Die geographische Naturaliensammlung des Dorotheenstädt. Realgymnasiums und ihre Verwendung beim Unterricht. 3. Forts. = Pg. des Dorotheenstädt. RG. Berlin No. 106. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 14.
Bolau, H., Vermottete ausgestopfte Tiere. = NS. I, 328. — 37.
— — Iris und spontane Selbstbestäubung. = NS. I, 384. — 29.
Börner, H., Über die Stellung des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts in dem jetzigen Lehrplan der Reformrealgymnasien Frankfurter Systems. = MhS. I, 627. — 8.
Brandes, G., Über den „Mammut"-Fund in Sibirien. = NS. I, 149. — 43.
Bräss, M., Vogelstudien und Vogelgeschichten. Leipzig, H. Seemanns Nachf. — 40.
Braun, M., Die tierischen Parasiten des Menschen. 3. Aufl. Mit 272 Abb. Würzburg, A. Stubers Verl. — 42.
Breitenbach, W., Hermann Müller-Lippstadt und der biologische Unterricht. = NS. II, 43. — 21.
Buchenau, F., Tropaeolaceae (Das Pflanzenreich, Heft 10). Mit 91 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 28.
Bugge, H., Über das Zeichnen als Hilfsmittel des naturbeschreibenden Unterrichts am Realgymnasium. = Pg. RG. Landeshut No. 239. — 13.
Burgerstein, A., Über die Bewegungserscheinungen der Perigonblätter von Tulipa und Crocus. = Pg. des k. k. Erzherzog Rainer-Gymnas. in Wien. — 29.
Busse, A., Askanisches Gymnasium zu Berlin. Bericht No. 55, 1903. — 15.
Buttel-Reepen, H. v., Die Parthenogenesis bei der Honigbiene. = NS. I. 230. — 42.
Calker, F. J. P. van, Sammlung von Diapositiven für Vorlesungen über Krystallographie, Mineralogie, Geologie und Paläontologie. — 15.
Ciborra, C., Alleanza nel regno organico (Simbiosi). = Pg. RG. Pisino 1901. — 22.
Cossmanns Deutsche Schulflora. Sonderausgabe für Nord-Deutschland, bearb. v. F. Hoeck. Breslau, F. Hirt. — 24.
Cramer, Ischler, Massinger, Dritter Ferienkurs an der Universität Freiburg. Ostern 1902. = SwS. XIX, 256. — 20.
*Daffner, F., Das Wachstum des Menschen. 2. Aufl. Leipzig, W. Engelmann. — 41.
Dahl, F., Das Tierleben im Grunewald. Mit 15 Abbild. Jena, G. Fischer. — 39.
— — Wie ist der Lehramts-Kandidat für seinen Beruf in Zoologie vorzubereiten? = Nat. Wochenschr. XVIII, 85. — 32.
Dalla Torre, C. G. de, et H. Harms, Genera siphonogamarum. Fasc. III. IV. Leipzig, W. Engelmann. — 28.
Dalla Torre, K. W. v., und L. Graf v. Sarntheim, Flora der gefürsteten Grafschaften Tirol, des Landes Vorarlberg und des Fürstentums Liechtenstein. 4. Bd. Mit 1 Karte. Innsbruck, Wagner. — 31.
Dannemann, F., Grundrifs einer Geschichte der Naturwissenschaften. 1. Bd. 2. Aufl. Mit 57 Abb. u. 1 Taf. Leipzig, W. Engelmann. — 22.
Darboux, G., und C. Houard, Hilfsbuch für das Sammeln der Zoocecidien. Berlin, Gebr. Bornträger. — 29.
Darwin, C., Die Entstehung der Arten durch natürliche Zuchtwahl. 1. u. 2. Bd. (Meyers Volksbücher No. 1292—1301.) Leipzig, Bibliogr. Institut. — 22.
Davenport, C. B., and G. C., Introduction to Zoology. With 311 illustr. New York, London 1900. — 35.

Digitized by Google

Dennert, E., Aus den Höhen und Tiefen der Natur. Halle a. S. und Bremen, C. E. Müller. — 22.
— — Die häusliche Wiederholung der Schüler und die ihr dienenden Lehrbücher. = LL. LXXIII, 25. — 13.
Dietel, P., Über den Generationswechsel der Rostpilze. = NS. I, 205. — 29.
Dittmeyer, L., Untersuchungen über einige Handschriften u. lateinische Übersetzungen der aristotelischen Tiergeschichte. = Pg. des k. neuen Gymn. Würzburg. — 44.
Dressler, H., Besprechung von Lehrmitteln. Zoologie. = HZ. XXXIII, 96. — 37.
— — Besprechung von Lehrmitteln. Anthropologie. = HZ. XXXIII, 401. — 37.
— — Sechster Sächsischer Seminarlehrertag. = HZ. XXXIII, 139. — 18.
— — Lehrmittelschau. = NS. I, 373. — 14.
Drude, O., Der Hercynische Florenbezirk. (Die Vegetation der Erde, Bd. 6.) Mit 5 Vollbild., 16 Fig. und 1 Karte. Leipzig, W. Engelmann. — 30.
Dürre, M., Beschreibung von Biologieen schädlicher und nützlicher Insekten. Berlin, G. Winckelmann. — 37.
Dürst, J. U., Wilde und zahme Rinder der Vorzeit. = NS. II, 20, 87. — 43.
*Dworák, A., Über die Tierwelt der Hochgebirge. = Pg. des Gymn. Beneschau. — 43.
Ebeling, M., Modelle für den naturwissenschaftlichen Unterricht. = NS. I, 430. — 37.
Eberstein, F., Nachbildungen vor- und frühgeschichtlicher Töpferwaren aus der Provinz Sachsen. — 38.
*Eiben, C. E., Praktische Anweisung zum Ausstopfen der Vögel für alle Freunde der Ornithologie. 4. Aufl. Leipzig, Ernst. — 37.
Eichhorn, G., Kurze Übersicht der vor- und frühgeschichtlichen Keramik Mitteldeutschlands. — 38.
Ellemann, F., Selbstgefertigte farbige Wandtafeln auf schwarzem Grunde. = PB. VIII, 75. — 15.
— — Hand-Insektenkasten. = PB. VIII, 75. — 37.
Engleder, F., Wandtafeln für den naturkundlichen Unterricht. 2. Abt. 11. u. 12. Lief. Taf. 61—72. Eßlingen, J. F. Schreiber. — 26.
Engler, A., Vegetationsansichten aus Deutschostafrika. Mit 64 Tafeln. Leipzig, W. Engelmann. — 26.
— — Die pflanzengeographische Gliederung Nordamerikas. Mit zwei Karten. = Notizbl. d. kgl. botan. Gartens zu Berlin. App. IX. — 30.
— — Syllabus der Pflanzenfamilien. 3. Aufl. Berlin, Gebr. Bornträger. — 28.
— — und K. Prantl, Die natürlichen Pflanzenfamilien. Mit vielen Abbild. Lief. 214, 215. Leipzig, W. Engelmann. — 28.
Fack, M. (Rezension über: R. Seyfert, Menschenkunde und Gesundheitslehre). = ZPhP. IX, 268. — 39.
Feldtmann, E., Der Wald. Lief. 2—8. Ravensburg, O. Maier. — 24.
Ferienkurs an der Universität Würzburg. = PA. XXXXIV, 471. — 20.
Ferienkurse. = NS. I, 326. — 19. 20.
— in Jena. = Nat. Woch. XVII, 408. — 20.
— in Jena für Damen und Herren. = ZPhP. IX, 325. — 20.
Ferienkursus, Der naturwissenschaftliche, zu Berlin für Lehrer höherer Schulen. = NS. I, 90. — s. Jb. XVI, 19.
— Programm für den Michaelis 1902 und zwar in der Zeit vom 30. Sept. bis 11. Oktober zu Berlin abzuhaltenden naturwissenschaftlichen, für Lehrer höherer Schulen. = CB. 1902, 517. — 18.
— zu Berlin vom 30. September bis 11. Oktober. = UMN. VIII, 116. — 18.
— Greifswalder, 1902. = CB. 1902, 341. — 19.
Fleischer, H. E., Lehrbuch der Zoologie für Landwirtschaftsschulen. 3. Aufl. Ausg. A. Mit 439 Abbild. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 36.
Flugblätter der biologischen Abteilung für Land- und Forstwirtschaft am Kaiserl. Gesundheitsamt. No. 1. 2. Aufl. No. 7—15. Mit Abbild. u. Taf. Berlin, J. Springer, P. Parey. 1900—1902. — 29.

Digitized by Google

Frank, A. B., Pflanzen-Tabellen. 7. Aufl. Mit 69 Ill. Leipzig, H. Schmidt u. C. Günther. — 24.
Frey, M. v., Die Physiologie in den neuen preufsischen Lehrplänen. = NS. I, 222. — 7.
Fritsch, G., Die Verhältnisse des menschlichen Körpers nach Rasse und Geschlecht. = NS. I, 173. — 41.
*Fritsch, J., Hilfsbuch bei dem Unterricht in der Naturgeschichte für die Hand des Lehrers. 2. Bd. Mit vielen Zeichn. Brüx, Gabert. — 21.
Fundorte für Landschnecken. = LS. IV, 217. — 37.
Gasperini, R., Notizie sulla fauna imenotterologa dalmata. IV. = Pg. RS. Spalato 1901. — 43.
Gaub, G., Präparation zu „Unsere Haustiere". Stuttgart, K. G. Lutz. — 39.
Gauzusammenkunft von Lehrern humanist. Anstalten in Metzingen, Württemberg. = SwS. XIX, 407. — 17.
Glowacki, J., Beitrag zur Laubmoosflora der österreichischen Küstenländer. = Pg. k. k. Staatsgymn. Marburg. — 31.
Goldscheider, P., Die Grundzüge der neuen Lehrpläne, dargestellt für den Kreis der allgemeinen Bildung. = Pg. d. Gymn. Mülheim a. Rh. No. 510. — 5.
Goldschmidt, M., Tabellen zur Bestimmung der Pteridophytenarten, -Bastarde und -Formen Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. Cassel, Gotthelft, 1901. — 31.
*Götte, A., Lehrbuch der Zoologie. Mit 512 Abbild. Leipzig, W. Engelmann. — 39.
Grabendörfer, Die botanisch-geographische Exkursion nach Oberitalien Pfingsten 1902. = SwS. XIX, 311. — 21.
Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen. Breslau, F. Hirt. — 9.
Haeckel, E., Kunstformen der Natur. 7. Lief. 10 Taf. Leipzig, Bibliogr. Institut. — 15.
*Haller, B., Lehrbuch der vergleichenden Anatomie. 1. Lief. Mit 412 Abb. Jena, G. Fischer. — 39.
Hansen, Repetitorium der Botanik. 6. Aufl. Mit 38 Blütendiagr. Würzburg, Stahelsche Verlagsanst. — 27.
Hanstein, R. v., Lehre vom Bau des menschlichen Körpers. = NS. I, 180. — 7.
— — Die bildliche Ausstattung zoologischer Schulbücher. = NS. I, 217. — 34.
— — Zur Förderung des biologischen Unterrichts. = NS. II, 76. — 6.
Hauptversammlung, Bericht über die XI., des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften, die in den Tagen vom 21.—24. Mai in Düsseldorf stattgefunden hat. = PA. XXXXIV, 538. — 16.
— Bericht über die XI., des Vereins zur Förderung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. = UMN. VIII, 64. — 16.
Heeger, G., Tiere im pfälzischen Volksmunde. I. Teil. = Pg. d. königl. human. Gymn. Landau. — 43.
Hehn, V., Kulturpflanzen und Haustiere. 7. Aufl. von O. Schrader und A. Engler. Berlin, Gebr. Borntträger. — 23.
Heineck, Blütenbiologie von Iris. = NS. I, 500. — 29.
— Eigentümliche Verbildung einer Rose. = NS. I, 500. — 29.
Herget, F., Über einige durch Cystopus candidus an Cruciferen hervorgerufene Mifsbildungen, welche in der Umgebung von Steyr gefunden wurden. = Pg. RS. Steyr 1901. — 29.
Hertwig, O., Lehrbuch der Entwickelungsgeschichte des Menschen und der Wirbeltiere. 7. Aufl. Mit 582 Abb. Jena, G. Fischer. — 40.
Hescheler, K., Sepia officinalis L. Der gemeine Tintenfisch. (Neujbl. Naturf.-Ges. 1902.) Mit 2 Taf. u. 11 Fig. Zürich, Fäsi & Beer. — 40.
Hesse, R., Abstammungslehre und Darwinismus. (Aus Natur u. Geisteswelt, 39. Bd.) Leipzig, B. G. Teubner. — 22.
— — Schutzfärbung. = NS. I, 178. — 33.
— — „Der Kuckuck, biologisch betrachtet." = NS. I, 369. — 33.

Digitized by Google

Hildebrand, F., Über Ähnlichkeiten im Pflanzenreich. Leipzig, W. Engelmann. — 29.
*Hillmann, R., und A. Wolschner, A., Leitfaden der Zoologie für niedere landwirtschaftliche Schulen. Mit 112 Abb. Berlin, Parey. — 35.
Höck, F., Allerweltspflanzen in unserer heimischen Phanerogamen-Flora. Forts. 16. = D. bot. Mon. 1902. — 30.
— — Die Einteilung der Zweikeimblättler. = NS. I, 135. — 27.
Hübner, E., Die Begründung der Sexualtheorie und des Generationswechsels kryptogamischer Gewächse. = Pg. RG. Stralsund No. 169. — 31.
Jäger, V., Einst und jetzt. = Pg. Gymn. Colleg. Borromaeum Salzburg 1901. — 30.
Jahresversammlung, Siebzehnte, des Badischen Vereins d. akademisch gebildeten Lehrer. = SwS. XIX, 217. — 17.
Janda, J., Kalender des Vogelzuges in der Umgegend v. Wall.-Meseritsch im Frühlinge 1899. = Pg. des Staats-Obergymn. Wall.-Meseritsch 1899. — 42.
Jauch, C., Flora artefacta. Breslau, Priebatsch. — 26.
Ihne, E., Etwas vom Frühling. = NS. I, 157. — 30.
Instruktionen für den Unterricht an den Realschulen in Österreich, im Anschlusse an einen Normallehrplan. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn, 1899. — 9.
K., Aus dem Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschulen. = PB. VIII, 32. — 9.
Kafka, K. L., Preisliste der Metamorphosen u. biologischen Sammlungen. Wien. — 36.
— — Modelle aus Papiermaché. Wien. — 38.
— — Neue pflanzenbiologische Sammlungen. — 25.
— — Zootomische Präparate. Wien. — 37.
Kalide, G., Gröfse der Tiere. = NS. I, 62. — 33.
— — Metamorphose. = NS. I, 366. — 33.
— — Nesthocker und Nestflüchter. = NS. I, 366. — 33.
Karsch. Flora der Provinz Westfalen. 7. Aufl. bearb. von H. Brockhausen. Münster i. W., Coppenrath. — 24.
Karsten, G., u. H. Schenck, Vegetationsbilder. 1. Heft. Jena, G. Fischer, 1903. — 26.
Keim, Zur neuen badischen Prüfungsordnung für die Kandidaten des höheren Lehramts. = SwS. XVIII, 385. — 10.
*Keller, C., Die Abstammung der ältesten Haustiere. Mit 81 Abbild. Zürich, F. Amberger. — 43.
Keller, L., Bericht über die von der Gesellschaft „Lehrmittelzentrale" veranstalteten botanischen Exkursionen 1902. = PB. VIII, 81. — 21.
Kirchner, O., und H. Boltshauser, Atlas der Krankheiten und Beschädigungen unserer landwirtschaftlichen Kulturpflanzen. 5. u. 6. Serie. 50 Taf. Stuttgart, E. Ulmer. — 26.
Kleinpeter, H., Zur Reform des realistischen Unterrichts am Gymnas. = ZöG. LIII, 807. — 9.
Kleinschmidt, P. O., Die Raubvögel Mitteleuropas. Taf. 1 u. 2. Mit Text von W. Marshall. Braunschweig, Vieweg & Sohn. — 39.
Klenk, P., Tierquälerei und Sittlichkeit. Langensalza, H. Beyer & Söhne. — 34.
Kleprlik, W., Beiträge zur Gesundheitspflege an unseren Mittelschulen. = Pg. d. Staatsobergymn. Landskron 1901. — 33.
Klunzinger, C. B., Über die Verhältnisse des biologischen Unterrichts an den höheren Schulen in Württemberg. = NS. I, 393. — 9.
Kobelt, W., Cyclophoridae. (Das Tierreich, 16. Lief.) Mit 110 Abb. und 1 Karte. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 42.
— — Die Verbreitung der Tierwelt. Mit 12 Taf. und vielen Abbild. Leipzig, C. H. Tauchnitz. — 42.
Kochs, W. D. J., Synopsis der Deutschen und Schweizer Flora. 3. Aufl. herausgeg. von E. Hallier und R. Wohlfarth. Lief 1—14. Leipzig, O. R. Reisland. — 31.
Kohl, F. G., Pflanzenphysiologie. Marburg, N. G. Elwert, 1903. — 20.

Digitized by Google

Kölliker, A., Handbuch der Gewebelehre des Menschen. 6. Aufl. 3. Bd. von V. v. Ebner. 1. Hälfte. 1899. Fig. 846—1134. 2. Hälfte. 1902. Fig. 1135—1479. Leipzig, W. Engelmann. — 41.
Koltze, W., Fauna Hamburgensis. = Verh. d. Vereins naturwiss. Unterh. XI, 1. — 43.
Korschelt, E., und K. Heider, Lehrbuch der vergleichenden Entwicklungsgeschichte der wirbellosen Tiere. Allgem. Teil. 1. Lief. Mit 318 Abbild. Jena, G. Fischer. — 40.
Kräpelin, K., Leitfaden für den botanischen Unterricht an mittleren und höheren Schulen. 6. Aufl. Mit 214 Fig. Leipzig, B. G. Teubner. — 23.
Krasan, F., Die Gartenprimel. = NS. I, 436. — 28.
Krafs, M., und H. Landois, Lehrbuch für den Unterricht in der Zoologie. Mit 228 Abb. 6. Aufl. Freiburg, Herder. — 36.
Krause, E., (Carus Sterne) Geschichte der biologischen Wissenschaften im 19. Jahrhundert. Berlin, F. Schneider & Co. — 22.
Krebs, W., Der Strafsburger Ferienkursus für Lehrer der Naturwissenschaften u. der Mathematik. 14. bis 23. Oktober 1901. = HZ. XXXIII, 208, 302. — 21.
— — Das Zeichnen in seinen Beziehungen zum naturwissenschaftlichen und zum erdkundlichen Unterricht. = UMN. IX, 22. — 13.
— — Beginn des zoologischen Unterrichts in Sexta. = NS. I, 181. — 32.
— — Lehre vom Bau des menschlichen Körpers. = NS. I, 181. — 7.
Kreismagazin, Das kgl., von Oberbayern für Lehrmittel und Schuleinrichtungs-Gegenstände in München. = BbG. XXXVII, 684. — 21.
Kressmann, A., und E. Kapff, Deutsche Nationalschule. Wertheim am Main. — 9.
Krizek, A., Über einige charakteristische Mifsbildungen der böhmischen Pflanzen, welche durch parasitäre Schwämme entstehen, und über solche Schwämme. = Pg. d. Real- u. Obergymn. Chrudim 1900. — 29.
Krumbach, Vermottete ausgestopfte Tiere. = NS. I, 328. — 37.
Kübler, O., Kgl. Wilhelms-Gymnasium in Berlin. Jahresbericht No. 70, 1903. — 15.
Kükenthal, W., Leitfaden für das zoologische Praktikum. 2. Aufl. Mit 169 Abb. Jena, G. Fischer, 1901. — 39.
Kurse, Programm der praktischen naturwissenschaftl., S.-H. 1902. — 19.
— Programm der praktischen naturwissenschaftlichen, in der Alten Urania. Winterhalbjahr 1902—03. — 19.
L., A., Bemerkungen zur Vogelbalgmacherei. = LS. IV, 29, 55. — 37.
Lacher, E. v., Anatomische Tafeln über die Honigbiene. 3 Taf. Wien, Centralver. f. Bienenzucht. — 39.
Lampert, K., Die Völker der Erde. Mit 650 Abbild. Stuttgart, Union. — 41.
— — Ein seltener Kruster Deutschlands. = NS. I, 128. — 41.
Landsberg, B., Streifzüge durch Wald und Flur. Mit 84 Illustr. 3. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 14.
— — Die Biologie auf den Oberklassen des Gymnasiums. = MhS. I, 692. — 7.
— — Das Okapi, Ocapia Johnstoni, Ray-Lankester. = NS. I, 59. — 41.
— — Zum Fortgang der Bewegung für Förderung des biologischen Unterrichts. = NS. I, 98. — 6.
Lang, A., Neues aus dem Gebiet der Schulbiologie. = SwS. XIX, 64. — 34.
Latern- (Skioptikon-) Bildern, Verzeichnis von. = ZöG. LIII, 371. — 15.
Laus, H., Aus dem Tierleben der mährischen Höhlen. = PB. VII, 99. — 43.
Lehmann, A., Zoologischer Atlas. 15 Tafeln. Leipzig, F. E. Wachsmuth. — 38.
Lehmann, R., Hauptversammlung des „Deutschen Lehrer-Vereins für Naturkunde" in Chemnitz. = NS. I, 381. — 17.
Lehrmittel, Über die Bedeutung der biologischen. = LS. IV, 25. — 14.
Lehrplan und Instruktionen für den Unterricht an den Gymnasien in Österreich. 2. Aufl. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn, 1900. — 9.
Leisen, S., Unnötige Erschwerungen der Arbeit von Lehrer u. Schüler im mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht. = UMN. VIII, 137. — 11.

Digitized by Google

*Leonhardt, E., Der gemeine Flufsaal. Stuttgart, Schweizerbart. — 41.
Limpricht, K. G., Die Laubmoose Deutschlands, Österreichs und der Schweiz. (Rabenhorsts Krypt.-Flora von Deutschl., Österr. u. d. Schw. 4. Bd. 3. Abt.) Lief. 37, 38. Leipzig, Ed. Kummer. — 31.
Loosch, R., Vom biologischen Unterrichte. = HZ. XXXIII, 142. — 11.
Lutz, K. G., Unsere Haustiere. Lief. 2, 3. 8 Taf. Stuttgart, K. G. Lutz. — 38.
Magnus, H., Farbentafel zur methodischen Erziehung des Farbensinnes. Breslau, J. U. Kern. — 15.
Maiwald, V., Die opizische Periode in der floristischen Erforschung Böhmens. = Pg. Obergymn. Benediktiner Braunau 1901. — 31.
Marcuse, M., 38. Jahresbericht über die Luisenstädtische Oberrealschule zu Berlin, No. 126, 1903. — 15.
Marshall, W., Gesellige Tiere. III. IV. (Hochschul-Vorträge. Heft XXVI bis XXVIII.) Leipzig, Dr. Seele & Co. — 42.
* — — Charakterbilder aus der heimischen Tierwelt. Leipzig, A. Twietmeyer, 1903. — 40.
*Martin, R., Wandtafeln für den Unterricht in Anthropologie, Ethnographie und Geographie. Zürich, Art. Instit. Orell Füssli. — (Nat. Woch. XVIII, 188.) — 39.
Matschie, P., Neuere Forschungen auf dem Gebiete der Säugetierkunde. = NS. I, 51. — 41.
Matzdorff, C., Tierkunde für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Ausg. für Realanst. 1. Teil. Mit 29 Abbild. 2. Teil. Mit 39 Abbild. 3. Teil. Mit 73 Abbild. 4. Teil. Mit 67 Abbild. u. 2 Taf. Breslau, F. Hirt, 1903. — 35.
— — Die Verwendung von Aquarien und Terrarien im Schulunterrichte. = NS. I, 350. — 14.
— — Über neue zoomechanische Modelle. = NS. I, 68. — 37.
— — Noch einige zoomechanische Modelle. = NS. I, 313. — 37.
Meinhold, Wandbilder für den Unterricht in der Zoologie. 20. Lief. Dresden, Meinhold & Söhne. — 38.
Merkblatt, Ruhr-. Berlin, J. Springer. — 41.
— Tuberkulose-. Berlin, J. Springer. — 41.
— Typhus-. Berlin, J. Springer. — 41.
Mez, C., Myrsinaceae (Das Pflanzenreich, Heft 9). Mit 470 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 28.
Migula, W., Morphologie, Anatomie und Physiologie der Pflanzen. (Samml. Göschen No. 141.) Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 27.
— — Kryptogamen-Flora (Thomés Flora von Deutschland, Österr. u. d. Schweiz. 5. Bd.). Lief. 1—7. Mit vielen Taf. Gera, F. v. Zezschwitz. — 31.
— — Kryptogamae Germaniae, Austriae et Helvetiae exsiccatae. — 25.
Moldenhauer, F., Reiseeindrücke bei einem Besuche höherer Schulen in Österreich. = MhS. I, 220. — 9.
Moos-Sammlung. Berlin, G. Winckelmann. — 25.
Mühlberg, F., Erster Bericht über den Schulgarten der Kantonsschule in Aarau. Aarau, H. R. Sauerländer & Co., 1898. — 24.
— — Die Möglichkeit der Durchführung des naturhistorischen Unterrichts in den oberen Klassen des Gymnasiums. = NS. I, 113. — 7.
Müllenhoff, K., Holzsammlung. Berlin, G. Winckelmann. — 25.
— — Insekten-Sammlung. Berlin, G. Winckelmann. — 37.
Münch, Zur Physik der Sinnesorgane. = SwS. XIX, 183. — 33.
Nalepa, A., Grundrifs der Naturgeschichte des Tierreichs. Mit 296 Holzschnitten, 3 Taf. u. 1 Karte. Wien, A. Hölder. — 35.
Naturalien-Sammler, Der Lehrer sei, und Naturfreund. = LS. IV, 169. — 14.
Naumann, J. F., und J. A. Naumann, Naturgeschichte der Vögel Mitteleuropas. Neubearb., herausg. von C. R. Hennicke. 9. Bd. Mit 34 Taf. 10. Bd. Mit 29 Taf. Gera-Untermhaus, F. E. Köhler. — 41.
Neger, F. W., Verzeichnis der in der Umgegend von Wunsiedel in den Jahren 1898—99 beobachteten Pilze und Schleimpilze. = Pg. RS. Wunsiedel 1900. — 31.

Digitized by Google

Nessig, Zur Reform des naturwissenschaftlichen Unterrichts. = PW. XI, 156. — 8.
— Entgegnung. = PW. XI, 227. — 8.
Nestler, K., Das Tierleben der Alpenseen nach den neueren Forschungen dargestellt. Pg. d. 2. städt. RS. Leipzig No. 635. — 43.
Neumann, C. E. O., Ein Ideal von einem zoologischen Garten. = Nat. Woch. XVII, 185. — 36.
Niessen, J., Die beliebtesten Blumen u. Zimmerpflanzen. (Kleine Bibliothek No. 71—75.) Hamm, Breer & Thiemann. — 30.
— — Im Reiche der Blumen. (Naturwiss. Jugend- und Volksbibl. II.) Mit 30 Ill. Regensburg, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. — 24.
— — Kunsthandwerker im Tierreich. (Naturwiss. Jugend- und Volksbibl. IV.) Mit 38 Illustr. Regensburg, Verlagsanst. vorm. G. J. Manz. — 36.
Noack, F., Ein merkwürdiger Fall von Funktionswechsel tierischer Organe. = NS. I, 301. — 42.
Norrenberg, J., Der Vortrag des Lehrers im Dienste der Nebenfächer. = MhS. I, 178. — 12.
Nosek, A., Übersicht der Pseudoskorpione und ihre geographische Verbreitung. = Pg. d. Gymn. Caslau 1901. — 40.
Orth, F., Weinbau und Weinbereitung der Römer. = Pg. d. kgl. Kaiser-Friedrichs-Gymn. Frankfurt a. M. No. 432. — 31.
*Ortleb, A. u. G., Der Naturaliensammler. Illust. Anleitung z. Sammeln, Präparieren und Aufbewahren von Eiern, Käfern, Schmetterlingen, Raupen, Conchylien, Pflanzen, Samen, Hölzern, Mineralien und Petrefakten. Berlin, S. Mode, 1901. — 14.
Pagenstecher, A., Callidulidae. (Das Tierreich, 17. Lief.) Mit 19 Abb. Berlin, R. Friedländer & Sohn. — 42.
Panten, F., Bau und Leben der Pflanzen. Mit 68 Abbild. Breslau, Hirt. — 23.
Paulsen, F., Die Biologie im Unterricht der höheren Schulen. = NS. I, 20. — 6.
Pawlitschek, A., Einige Eigentümlichkeiten d. bukowiner Insektenfauna, mit besonderer Rücksichtnahme auf Schmetterlinge und Käfer. = Pg. d. k. k. I. Staatsgymn. Czernowitz. — 43.
Pax, F., Aceraceae (Das Pflanzenreich, Heft 8). Mit 49 Einzelbild. Leipzig, W. Engelmann. — 28.
Peiter, W., Die Sumpfkiefer des Erzgebirges. = LS. IV, 98. — 30.
Peter, A., Botanische Wandtafeln. Taf. 31—50. Berlin, P. Parey. — 26.
Peter, C. W., Tierwelt im Lichte der Dichtung. Leipzig, H. Seemann Nachf. — 36.
Pfitzer, E., Übersicht des natürlichen Systems der Pflanzen. 2. Aufl. Heidelberg, C. Winter. — 28.
Pflanzenleben und Klima. = LS. IV, 97. — 30.
Pfuhl, F., Der Pflanzengarten an der höheren Lehranstalt — seine Verwertung, Anlage und Pflege. = NS. I, 37, 140. — 24.
— — Schutzfärbung. = NS. I, 94, 384. — 33.
— — Die neuen preufsischen Lehrpläne. = NS. I, 95. — 7.
Pfurtscheller, P., Zoologische Wandtafeln. Taf. 1—5. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 38.
Piltz, E., Aufgaben und Fragen für naturgeschichtliche Beobachtung des Schülers in der Heimat. 5. Aufl. Weimar, H. Böhlaus Nachf. — 12.
Plettke, F., Alopecurus bulbosus Gouan, eine für Deutschland neue einheimische Phanerogame. = NS. II, 57. — 31.
Plüss, B., Unsere Gebirgsblumen. Mit viel. Bild. Freiburg i. Br., Herder. — 30.
Pokornys Naturgeschichte des Pflanzenreiches für höhere Lehranstalten. Bearb. v. M. Fischer. 21. Aufl. Mit 436 Abb. Leipzig, G. Freytag. — 23.
— Naturgeschichte des Pflanzenreiches für höhere Lehranstalten. Bearb. von M. Fischer. Ausgabe B. (22. Aufl.) Mit 36 Taf. und 399 Abb. Leipzig, G. Freytag. — 23.

Digitized by Google

*Pokornys Naturgeschichte für Bürgerschulen. Bearbeit. v. R. Neumann. 1. Stufe. Mit 127 Abbild. u. 4 Taf. Prag, F. Tempsky. — (PB. VII, 179.) — 14.
Prüfung der Kandidaten für Präzeptors- und Reallehrersstellen 1901. = KW. IX, 326. — 10.
Pudor, H., Hygiene als Unterrichtsgegenstand. = PA. XXXXIV, 534. — 33.
*Raab, L., Die Blütenpflanzen von Straubing u. Umgebung. = Pg. d. RS. Straubing 1900. — 31.
Raschke, W., Naturgeschichtliche Tafeln für Schule und Haus. No. 1, 3. Annaberg, Graser. — 15.
*Ratzel, F., Die Erde und das Leben. 2 Bd. Leipzig, Bibl. Instit. — 22.
Raupen, Giftige. = LS. IV, 244. — 42.
Raupenzucht, Über. = LS. IV, 126. — 36.
Reh, L., Die Grundlagen des biologischen Unterrichts. = NS. I, 420. — 11.
Reichenow, A., Die Kennzeichen der Vögel Deutschlands. Mit Abbild. Neudamm, J. Neumann. — 41.
Reiner, J., Darwin und seine Lehre. Leipzig, H. Seemann Nachf. — 22.
Reinhardt, O., Veranstaltungen der Stadt Berlin zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten im Jahre 1901 bis 1902. Berlin, Otto Walter. — 19.
Reinke, J., Gymnasium und Biologie. = MhS. I, 445. — 6.
— — Was heifst Biologie? = NS. I, 449. — 22.
Rey, E., Die Eier der Vögel Mitteleuropas. Lief. 12—16. Mit 23 Tafeln. Gera-Untermhaus, F. E. Köhler. — 43.
Rothe, C., Irrtümer und Streitfragen aus der naturwissenschaftl. Schul- und Volks-Literatur. = NS. I, 437. — 35.
Rothe, K., Vollständiges Verzeichn. der Schmetterlinge Österreich-Ungarns, Deutschlands und der Schweiz. 2. Auflage. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn. — 43.
Rühlmann, Vorschläge für eine andere Anordnung des naturwissensch. Unterrichts an den Realgymnasien. = PA. XXXXIII, 804. — 7.
— Erwiderung. = PW. XI, 190. — 8.
Ruska, J., Die Wirbeltiere. = Pg. ORS. Heidelberg. — 32.
S., W. B., Schutzfärbung. = NS. I, 179. — 33.
Sammlung nützlicher Insekten für die Landwirtschaft. = LS. IV, 204. — 37.
— der schädlichsten Insekten für die Landwirtschaft. = LS. IV, 204. — 37.
Säurich, P., Biologie der Pflanzen. Im Walde. Leipzig, E. Wunderlich. — 29.
Sch., G., Die 17. Jahresversammlung des Vereins akademisch gebildeter Lehrer an den badischen Mittelschulen. = PW. XI, 309. — 17.
*Schaar, F., Naturgeschichte für die 1. Klasse der Mädchen-Lyceen. A. Tierkunde. Mit 94 Abb. B. Pflanzenkunde. Mit 57 Abb. Wien, Deuticke. — 14.
Scheidt, L., Vögel unserer Heimat. Mit 8 Taf. und 65 Textbild. 2. Aufl. Freiburg i. Br., Herder. — 40.
Schellbach, P., Falk-Realgymnasium in Berlin. 23. Bericht. No. 107. 1903. — 15.
Schieder, F. V., Die Anfertigung mikroskopischer Präparate. = LS. IV, 99, 127, 149, 200. — 15.
Schleichert, F., Die Pflanzenphysiologie in der Schule. = NS. I, 399. — 23.
— — Der Nachweis wichtiger Pflanzenstoffe. = NS. I, 485, II, 54, 124, 168. — 25.
Schleiff, V., Einiges über die Verbreitung der Gemse. = NS. I, 487. — 43.
Schmeil, O., Lehrbuch der Botanik für höhere Lehranstalten und die Hand des Lehrers. 2. u. 3. Heft. Mit 16 Taf. u. Textb. Stuttgart, E. Nägele. — 23.
— — Leitfaden der Zoologie. Mit Abb. 2. Aufl. Stuttgart, E. Nägele. — 36.
— — Zwei Unterrichtsproben aus der Blütenbiologie. = NS. I, 56. — 23.
— — Schutzfärbung. = NS. I, 179. — 33.

Digitized by Google

Schmid, B., 11. Hauptversammlung des Vereins zur Förderung d. Unterrichts in Mathematik und den Naturwissenschaften. = NS. I, 316, 377. — 16.
Schmidt, J., und F. Weis, Die Bakterien. Übers. von M. Porsild. Mit 205 Fig. Jena, G. Fischer. — 28.
Schmidt, W. B., Kleine Schulversuche und Ähnliches. = NS. I, 72. — 36.
— — Beginn des zoologischen Unterrichts in Sexta. = NS. I, 181. — 32.
Schneider, K. C., Lehrbuch der vergleichenden Histologie der Tiere. Mit 691 Abb. Jena, G. Fischer. — 40.
Scholz, E., Entwicklungsgeschichte und Anatomie von Asparagus officinalis. = Pg. d. StaatsRS. Wien VII. Bez. 1901. — 28.
Schoen, H., Die bevorstehende Reform des höher. Schulwesens in Frankreich. = Dtsch. Rundschau, 1902—03, 150. — 10.
Schönichen, W., Achtzig Schemabilder aus der Lebensgeschichte der Blüten. Braunschweig, B. Göritz. — 27.
— — Das Schemabild im botanischen Unterricht. Mit 8 Abb. = Pg. d. Hohenzollernsch. Schöneberg No. 95. — 13. 27.
— — Das Zeichen-Extemporale im Naturkunde-Unterrichte. = NS. I, 264. — 13. 27.
— — Das Geweih des Rothirsches. = NS. I, 66. — 41.
— — Der Kuckuck, biologisch betrachtet. = NS. I, 154. — 33.
Schulausflüge. 3. Heft. Berlin, W. u. S. Löwenthal, 1899. 4. Heft. Berlin, L. Oehmigke. — 21.
Schule, Der neue Auf- und Ausbau der mittleren, in Frankreich. = PA. XXXXIV, 335. — 10.
Schulgartenwesen in Mähren und Schlesien. = PB. VIII, 38. — 24.
Schulmuseum, Kroatisches. = LS. IV, 136. — 21.
— Österreichisches. LS. IV, 136. — 21.
Schulte-Tigges, A., Biologie und Entwicklungslehre im Rahmen der neuen preufsischen Lehrpläne für höhere Schulen. = NS. I, 337. — 7.
Schumann, E., Die württembergischen Realanstalten, ihr Lehrplan, ihre Aufgabe und Bedeutung bisher und künftig. = ZfS. XIV, 35. — 9.
Schumann, K., Marantaceae (Das Pflanzenreich, Heft 11). Mit 137 Einzelbildern. Leipzig, W. Engelmann. — 28.
Schuster, M., Botanische Fortbildungskurse. = NS. II, 75. — 20.
Schwaighofer, A., Tabellen zum Bestimmen einheimisch. Samenpflanzen. 9. Aufl. Wien, A. Pichlers Ww. & Sohn, 1900. — 24.
Schwarze, W., Beiträge zur Kenntnis der Symbiose im Tierreiche. = Pg. d. RG. Johann. Hamburg, No. 816. — 42.
— — Der biologische Unterricht in den oberen Klassen der Realgymnasien und Oberrealschulen. = NS. I, 193. — 11.
Schwendener, S., Über den gegenwärtigen Stand der Descendenzlehre in der Botanik. = NS. II, 197. — 18.
Settmacher, G., Über die Klugheit der Bienen. = LS. IV, 173. — 42.
— — Die schädlichsten Insekten der Landwirtschaft. = LS. IV, 193. — 37.
Seyfert, R., Menschenkunde und Gesundheitslehre. 3. Aufl. Leipzig, E. Wunderlich. — 39.
Singer, M., Experimente beim botanischen Unterricht im Obergymnasium. = Pg. d. Staatsgymn. Prag, kgl. Weinberge 1901. — 25.
Sokolowsky, A., Menschenkunde. Mit 41 Taf. Stuttgart, Union. — 41.
Solmsen, F., Die gegenwärtige Schulreform in Rufsland. = MbS. I, 369. — 10.
Stadler, H., Die bayerischen naturkundlichen Ferienkurse. = NS. I, 246. — 20.
Stecher, Schülersammlungen. = PW. XI, 74. — 13.
Steiner, J., Über die Funktion und den systematischen Wert der Pycnoconidien der Flechten. = Festschr. z. Feier d. 200jähr. Best. d. Staatsgymn. 8. Bez. Wien 1901, 119. — 28.
Stenz, H., Umfang u. Berechtigung der Tierschutz-Bestrebungen. Berlin, Deutscher Verlag. — 34.
Sterneck, J. v., Das Trautenauer Bezirksherbarium. = LS. IV, 51. — 25.

Digitized by Google

Stöhr, P., Lehrbuch der Histologie und der mikroskopischen Anatomie des Menschen mit Einschluss der mikroskopischen Technik. 10. Aufl. Mit 339 Abb. Jena, G. Fischer, 1903. — 41.
Strasburger, E., Das kleine botanische Praktikum für Anfänger. 4. Aufl. Mit 128 Holzschn. Jena, G. Fischer. — 27.
— — F. Noll, H. Schenck, A. F. W. Schimper, Lehrbuch der Botanik für Hochschulen. 5. Aufl. Mit 686 Abbild. Jena, G. Fischer. — 27.
Studer, Th., Die prähistorischen Hunde in ihrer Beziehung zu den gegenwärtig lebenden Rassen. Mit 9 Taf. Berlin, Friedländer & Sohn. — 43.
Sturm, Flora von Deutschland. 2. Aufl. 6. Bd. bearbeitet von E. H. L. Krause. Mit 64 Taf. u. 25 Abb. Stuttgart, K. G. Lutz. — 31.
Terrarium, Das, im Schulgarten. = LS. IV, 104. — 36.
Thomé, Flora von Deutschland, Österreich und der Schweiz. Mit 616 Taf. 2. Aufl. Gera, F. v. Zezschwitz. — 30.
Tiere!, Schützet die. Berlin, Dtsch. Druck- u. Verl.-Haus. — 34.
Tiergeschichten. Leipzig, E. Wunderlich, 1903. — 36.
Tiermärchen. Leipzig, E. Wunderlich, 1903. — 36.
Tierschutz!, Deutsche Jugend, übe. 5. Aufl. Mit 26 Abb. Leipzig, Th. Hofmann, 1901. — 34.
Tierschutz-Kalender 1903. Berlin, Deutscher Verlag. — 34.
Toepfer, Lutze, Döring, Die naturwissenschaftlichen Sammlungen der Realschule. = Pg. d. fürstl. RS. Sondershausen No. 803. — 14.
Topfpflanzen, Die, der deutschen Landbevölkerung Böhmens als Lehrmittel für den Unterricht in der Pflanzenkunde. = LS. IV, 241, 267. — 25.
Übereinkunft, Internationale, zum Schutze der für die Landwirtschaft nützlichen Vögel. = Voss. Ztg. vom 27. Mai, No. 242. — 34.
Uhlig, G., Zu den neuen Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen. = HG. XIII, 76. — 12.
Ulmer, G, Über das Formalin als Konservierungsmittel in der Zoologie. = PB. VII, 155. — 37.
— — Die Wasserluftpumpe als Aquariendurchlüfter. = PB. VIII, 72. — 14.
Unterrichts, Zum Fortgang der Bewegung für Förderung d. biologischen. = NS. I, 183, 251. — 6. 18.
— Zur Förderung des biologischen. = NS. I, 329, 386, 445, 502. II, 198. — 6. 18.
Unterrichtsfächer, Über die Stellung der biologischen, im Lehrplan der höheren Schulen. = UMN. VIII, 121. — 16.
Veranstaltungen, Programm der städtischen, zur Förderung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den höheren Lehranstalten für das Sommerhalbjahr 1902. — 19.
— Programm der städtischen, zur Förderung des naturwissenschaftl. Unterrichts in den höheren Lehranstalten für das Winterhalbjahr 1902—03. Berlin. — 19.
Verhandlungen der französischen Deputirtenkammer. Die Reform des Mittelschulwesens. = PA. XXXXIV, 281. — 10.
Versammlung, Einladung zur 74., deutscher Naturforscher und Ärzte in Karlsbad. 21. bis 27. September 1902. — 16.
— 74., deutscher Naturforscher und Ärzte. = NS. I, 496. II, 69. — 16.
Verworn, M., Die Biogenhypothese. Jena, G. Fischer, 1903. — 22.
Vogel, O., K. Müllenhoff und P. Röseler, Leitfaden für den Unterricht in der Botanik. Heft I. 21. Aufl. Heft II. 15. Aufl. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 23.
— — — Leitfaden für den Unterricht in der Zoologie. Heft I. 20. Aufl. Heft II. 17. Aufl. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 35.
Vogel, O., und O. Ohmann, Zoologische Zeichentafeln. Heft I. 8. Aufl. 1898. Heft II. 7. Aufl. 1903. Berlin, Winckelmann & Söhne. — 35.
Voigt, A., Exkursionsbuch zum Studium der Vogelstimmen. 2. Auflage. Dresden, H. Schultze. — 42.
Vries, H. de, Das Stiefmütterchen, eine Studie zum Begriff der Art. = NS. II, 16. — 28.

Digitized by Google

Wagner, E., Über das Zeichnen im naturgeschichtlichen Unterricht. = NS. I, 29. — 12.
Wagner, F. v., Schmarotzer und Schmarotzertum in der Tierwelt. (Sammlung Göschen, No. 151.) Mit 67 Abbild. Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 42.
Warming, E., Handbuch der systematischen Botanik. 2. Aufl. von M. Möbius. Mit 589 Abb. Berlin, Gebr. Bornträger. — 28.
— — Lehrbuch der ökologischen Pflanzengeographie. 2. Aufl. Bearb. von P. Gräbner. Berlin, Gebr. Bornträger. — 30.
Warnstorf, C., Leber- und Torfmoose. (Krypt. Flora der Mark Brandenburg, 1. Bd.) Berlin, Gebr. Bornträger. — 31.
Watzel, R., Der Unterricht in der Hygiene an Pädagogien und Mädchenlyceen. = Msch. XVI, 178. — 33.
— — Der Unterricht in der Somatologie und Hygiene an den Lehrerbildungsanstalten und Lyceen. = Msch. XVI, 210. — 33.
— — Erklärung einer Reihe von Bildern aus dem niederen Tierleben. = Msch. XVI, 206. — 39.
Watzel, T., Über das Gestaltungs- und Zweckmäfsigkeitsprinzip in der organischen Natur. = Pg. d. Staats-Mittelschule Reichenberg 1901. — 11.
Weismann, A., Vorträge über Descendenztheorie. 2 Bd. Mit 3 Taf. und 131 Fig. Jena, G. Fischer. — 22.
Wetekamp, W., „Über das Zeichnen im naturwissenschaftlichen Unterricht." = NS. I, 434. — 13.
Wettstein, R. v., Leitfaden der Botanik. 2. Aufl. Mit 3 Taf. u. 914 Fig. Leipzig, G. Freytag. — 23.
— — Der Neo-Lamarckismus u. seine Beziehungen zum Darwinismus. Jena, G. Fischer, 1903. — 22.
Wiedersheim, R., Vergleichende Anatomie der Wirbeltiere. 5. Auflage. Mit 1 Taf. und 379 Abb. Jena, G. Fischer. — 39.
Wiesner, J., Die Rohstoffe des Pflanzenreiches. 2. Bd. Mit vielen Fig. Leipzig, W. Engelmann. — 31.
— — Elemente der wissenschaftlichen Botanik. III. 2. Auflage. Mit 78 Ill. u. 1 Karte. Wien, A. Hölder. — 27.
Witt, F., Beiträge zur Theorie und Praxis des naturkundlichen Volksschulunterrichts. Osterwieck a. H., A. W. Zickfeldt. — 13.
— — Der naturwissenschaftliche Unterricht in den preufsischen Lehrerbildungsanstalten nach den neuen ministeriellen Bestimmungen vom 1. Juli 1901. = NS. I, 454. — 9.
— — Die Hausente. = PB. VII, 102. — 39.
Worgitzky, G., Womit soll der zoologische Unterricht in Sexta beginnen? = NS. I, 96. — 32.
Wretschko, M. von, Vorschule der Botanik. Herausg. v. A. Heimerl. 7. Aufl. Mit 638 Einzeldarst. Wien, C. Gerolds Sohn, 1901. — 23.
Z., W., Verzeichnis der bekanntesten Schmetterlinge. = PB. VII, 158. — 37.
Zdobnicky, F., Das Haselhuhn. = PB. VII, 145. — 39.
Zdobnicky, W., Äufsere Geschlechtsunterschiede bei einheimischen Grofsschmetterlingen. = PB. VII, 193, 241. — 42.
Zepf, J., Wie können die Methoden naturwissenschaftlicher Forschung für den Unterricht fruchtbar gemacht werden? Leipzig, B. G. Teubner, 1901. — S. Jb. XVI, 1.
Ziegler, H. E., Lehrbuch der vergleichenden Entwickelungsgeschichte der niederen Wirbeltiere. Mit 327 Abb. u. 1 Taf. Jena, G. Fischer. — 40.
Zürn, E. S., Die Hausgans. Mit 3 Bildern. Leipzig, H. Seemann Nachf. — 41.
— — Maikäfer und Engerlinge. Leipzig, H. Seemann Nachf. — 41.

III. Physik.

A., Hartls „Wurfröhre" und „Schwimmer". = ZR. XXVII, IV, 209. — 63. 64.
Abendroth, W., Leitfaden der Physik. I. Band. Kursus der Unter- und Obersekunda. 3. Aufl. Leipzig, S. Hirzel. — 51.
Adami, Fr., Zur Elektrizitätslehre. = ZbR. X, 3. 192. — 67.
*Albrecht, H., Himmelsglobus. Berlin, Ernst Schotte & Cie. — 71.

Digitized by Google

Albrich, C., Die Lehre von der Bewegung fester Körper. Ein Unterrichtsgang auf historischer Grundlage. Beilage zu dem Hermannstädter Gymnasial-Programm 1901 02. — 61.
Andriefsen, H., Das absolute Mafssystem. = UMN. VIII, 3, 50. — 62.
Afsmann, R., s. Scheel.
* — — Die modernen Methoden der Erforschung der Atmosphäre mittels des Luftballons und Drachens. Berlin 1901, Hermann Paetel. — 54.
Baisch, Die Gleichung $\frac{1}{a} + \frac{1}{b} = \frac{1}{f}$ als diophantische Aufgabe. = KW. 9, 7, 262. — 66.
Bebber, W. J. van, Anleitung zur Aufstellung von Wettervorhersagen. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn. — 54.
Beck, Über einige physikalische Begriffe. Dortmund, Buchdruckerei Ed. Herfort. — 65.
Behrendsen, O., Apparat zur Demonstration der Abkühlung eines Gases durch Expansion, sowie der Erwärmung durch Kompression. = PZ. 15, 5, 284. — 64.
Berghoff, V., Die Lehre vom Magnetismus auf Grundlage der Kraftlinientheorie als Lehrgang für die Oberstufe. = Pg. No. 548, St. OR. Düsseldorf. — 67.
Blochmann, R. H., Licht und Wärme. Leipzig, Carl Ernst Poeschel. — 55.
Bödige, K., Ein Zeiger-Volumenometer. = PZ. 15, 5, 287. — 64.
Bohn, H., Physikalische Apparate und Versuche einfacher Art aus dem Schäffermuseum. Berlin, Otto Salle. — 57.
— — Das Schäffermuseum in Jena, ein Vorläufer des deutschen Schulmuseums. = MhS. I, 10, 569. — 57.
*Börnstein, Schul-Wetterkarten. Berlin, Dietrich Reimer (Ernst Vohsen). — 53.
Bradhering, F., Kurze Geschichte des Schiffskompasses. = Pg. No. 266, Magdeburg K. W. G. — 57. 67.
Budde, E., s. Kiefsling.
Bukovský, A., Ein Apparat zur Bestimmung der Dichte von Flüssigkeiten. = PZ. 15, 5, 283. — 64.
Chwolson, O. D., Lehrbuch der Physik. I. Band. (Einleitung. Mechanik. Einige Mefsinstrumente und Mefsmethoden. Die Lehre von den Gasen, Flüssigkeiten und festen Körpern.) Übersetzt von H. Pflaum. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn. — 53.
Clausen und v. Bronk, Preis-Verzeichnis. — 58. 69.
Czudnochowski, W. B. von, Über den Ersatz des Foucaultschen Pendels durch eine gyrostatische Vorrichtung. = PZ. 15, 3, 140. — 64. 71.
Donle, W., Grundrifs der Experimentalphysik für hum. Gymn. 2. Aufl. Stuttgart 1900, Fr. Grub. — 51.
Eckerlein, A., Über die Wärmeleitungsfähigkeit der Gase und ihre Abhängigkeit von der Temperatur bei tiefen Temperaturen. = Pg. Kgl. Gymn. St. Stephan in Augsburg. — 66.
Ernecke, F., Preisliste No. 18. — 58.
Fafsbender, F., Die Bedeutung der Astronomie für die Ausbildung der Weltanschauung. Zürich, Fritz Amberger vorm. David Bürkli. — 69.
Fauser, W., Telegraphie in alter und neuer Zeit. Pg. No. 163, Stettin K. W. G. — 57.
Fenkner, s. van Schaïk.
Fenzl, C., Messender Versuch über den Zusammenhang von Bewegungsgröfse und Druck. = PZ. 15, 3, 141. — 64.
Fink, Die elektrische Starkstromanlage für den physikalischen Unterricht am Ostergymnasium. = Pg. No. 710, Mainz, Ostergymnasium. — 69.
Fischer, K. T., Neuere Versuche zur Mechanik der festen und flüssigen Körper. Mit einem Anhang über das absolute Mafssystem. Leipzig, B. G. Teubner. — 63.
Frech, F., Beiträge zum Klima von Dt. Krone. = Pg. No. 29, Deutsch Krone. — 65.
Freuchen, P., Die Brechung des Lichts durch ein Prisma. = PZ. 15, 6, 344. — 67.

Digitized by Google

Freyer, C., Das Skioptikon in der Schule. Dresden, Verlag des „Apollo", Franz Hoffmann (s. Jb. XV, 55).
Friedrich, O., Die elektrischen Atome und die spezifische Ladung der Ionen. = Pg. No. 522, Solingen St. G. i. E. mit R. — 67.
Fuchs, K., Linsenkonstruktionen. = PZ. 15, 1, 22. — 66.
— — Ein Apparat zur Demonstration des Flächenprinzips. = PZ. 15, 4, 218. — 64.
Garbasso, A., Apparate und Modelle zur Erläuterung physikalischer Erscheinungen. = PZ. 15, 6, 326. — 65. 69.
Geifsler, K., Die mathematische Erdkunde und ihr Zusammenhang bei den neuen Lehrplänen. = LL. 1902, 4 (73), 57. — 69.
— — Erziehliche Wirkungen des Unterrichts in mathematischer Erdkunde. = NJ. 5, 8, 450. — 69.
Geschöser, Funkentelegraphie. = PZ. 15, 4, 222. — 68.
Graetz, L., Die Elektrizität und ihre Anwendungen. 9. Aufl. Stuttgart, J. Engelhorn. — 54.
Grimsehl, E., Die Rolle und der gemeine Flaschenzug. = PZ. 15, 3, 138. — 61.
— — Die Demonstration von Seilwellen und die Bestimmung der Schwingungszahl der Töne mit Hilfe von schwingenden Saiten. = PZ. 15, 4, 200. — 65.
— — Eine Stabelektrisiermaschine. = PZ. 15, 5, 284; UMN. VIII, 5, 103. — 68.
— — Neue Apparate und Versuchsanordnungen. = UMN. VIII, 5, 103. — 68.
— — Ableitung des Jouleschen Gesetzes. = PZ. 15, 6, 347. — 68.
Grosse, W., Der Schäfersche Spiegel im Unterricht. = PZ. 15, 2, 87. — 68.
Gulik, D. van, Ein Teleostereoskop, zugleich Pseudoskop. = PZ. 15, 3, 156. — 67.
Günther, S., Astronomische Geographie (Sammlung Göschen, No. 92). Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 56.
Hartl, H., Ein Stromwender. = PZ. 15, 6, 390. — 68.
— — Eine Vorrichtung zum Nachweis des hydrostatischen Aufdruckes und Bodendruckes. = ZR. XXVII, VII, 393. — 64.
Heger, R., Energetik im Unterrichte. = UMN. VIII, 3, 58. — 59.
Heilbrun, R., Zur Demonstration des Polreagenzpapiers. = PZ. 15, 5, 287. — 68.
Hillig, F., Versuch über das Aufsteigen erwärmter feuchter Luft. = PZ. 15, 5, 287. — 66.
Hof, Prefsstücke aus Metallklein als neue physikalische Lehrmittel. = HZ. XXXII, 7, 525. — 63.
Hoffmann, E., Optischer Apparat zur Messung der Wellenlänge des Lichts. = PZ. 15, 6, 346. — 67.
Höfler, A., Über physikalische „Leitaufgaben". = PZ. 15, 1, 1. — 47.
Holtz, W., Ein eigenartiger Hebel (Skeletthebel). = PZ. 15, 2, 89. — 64.
— — Billige Galvanometerspiegel. Aluminiumketten als Zuleiter für Spannungselektrizität. Eine Neuerung an Platinelementen. = PZ. 15, 3, 158. — 68.
Hoppe, E., Ein Beitrag zur Zeitbestimmung Herons von Alexandrien. = Pg. No. 815, Hamburg, WG. — 57.
Huber, Ph., Katechismus der Mechanik. 7. Aufl. Bearbeitet von W. Lange. (Webers illustrierte Katechismen, No. 70). Leipzig, J. J. Weber. — 56.
Husmann, A., s. Koppe.
Jaumann, G., Leichtfafsliche Vorlesungen über Elektrizität und Licht. Leipzig, Johann Ambrosius Barth. — 54.
Johannesson, P., Physikalische Grundbegriffe. Berlin, Julius Springer. — 49.
Kann, L., Wellen-Apparat zur Demonstration der Zusammensetzung beliebig vieler Wellen. = PZ. 15, 1, 16. — 65.
— — Ein einfaches Demonstrations-Hitzdrahtinstrument. = PZ. 15, 5, 286. — 68.
Kellermann, H., Ein einfacher Lichtbrechungsapparat. = PZ. 15, 4, 224. — 67.

Digitized by Google

Kemna, G., Apparat, um die Brechung und die Totalreflexion unter verschiedenen Winkeln durch einen einzigen Versuch nachzuweisen. = PZ. 15, 3, 156. — 67.
Kiefsling, J., Leitfaden für den Unterricht in der Experimentalphysik an Oberrealschulen, Realgymnasien und Gymnasien. Nach dem Lehrbuch der Physik von E. Budde bearbeitet. Berlin, Paul Parey. — 50.
Kleiber, J., Lehrbuch der Physik. Zum Gebrauch an realistischen Mittelschulen. 2. Aufl. München, R. Oldenbourg (s. Jb. XVI, 84).
Kolbe, B., Ein verbessertes Differentialthermoskop und Doppel-Differentialthermoskop. = PZ. 15, 6, 333. — 66.
Koppes, K., Anfangsgründe der Physik. Ausgabe B in zwei Lehrgängen. II. Teil. Hauptlehrgang. Kürzere Ausgabe: Grundrifs der Physik nach den preufsischen Lehrplänen von 1901, bearbeitet von A. Husmann. Essen, G. D. Baedeker. — 51.
Kordgien, H., Mathematisch-physikalische Aufgaben-Sammlung. 2. Teil: Schall, Licht, Wärme, Magnetismus, Elektrizität. Berlin, G. Grotesche Verlagsbuchh. — 52.
*Kottenbach, R., Zur didaktischen Behandlung einiger Fragen der Mechanik. = Jahresbericht der k. k. Staats-Oberrealschule in Troppau. (Besprechung durch Poske in PZ. 15, 6, 371). — 60. 63.
Krembs, B., Lebensbilder aus der Geschichte der Sternkunde. Für die reifere Jugend bearbeitet. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung. — 56.
Krist's, Dr. Jos., Anfangsgründe der Naturlehre für die Unterklassen der Realschulen. Bearbeitet von Karl Wagner. 8. Aufl. Wien, Wilhelm Braumüller. — 52.
Kuhfahl, H., Zur Brechung des Lichts in Linsen. = PZ. 15, 4, 218. — 66.
Kurz, A., Zur Lehre vom stabilen Schwimmen. = PZ. 15, 1, 21. — 62.
Lange, W., s. Huber.
Lanner, A., Naturlehre. Wien, Jos. Rothsche Verlagsh. — 48.
Lexis, W., Die Reform des höheren Schulwesens in Preufsen. Halle a. S., Buchhandlung des Waisenhauses. — 45.
Looser, Neue Versuche mit dem Doppel-Thermoskop. = PZ. 15, 5, 257. — 66.
Maey, Zwei Apparate zur Erläuterung des Begriffs der Bewegungsenergie. = PZ. 15, 5, 268. — 64.
Magnus, K. H. L., Merkbuch für Wetterbeobachter. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 55.
Martus, H. C. E., Astronomische Erdkunde. Kleine Ausgabe. 2. Auflage. Dresden, C. A. Kochs Verlagsbuchhandlung (H. Ehlers). — 52.
Matthiesen, L., Die Adsorption von Gasen in Flüssigkeiten oder fein pulverisierten Körpern. = PZ. 15, 1, 21. — 63.
Merkelbach, W., Abhängigkeit des Leitungswiderstands von der Temperatur. = PZ. 15, 2, 95. — 68.
Meutzner, P., Eine Ergänzung zu Weinholds Reflexionsgoniometer. = PZ. 15, 3, 157. — 67.
Meyer, K., Naturlehre (Physik und Chemie) für höhere Mädchenschulen, Lehrerinnen-Seminare und Mittelschulen. 2. Aufl. Leipzig, G. Freytag. (S. Jb. XVI, 82 f.)
Möller, M., Kraft und Bewegung. = ZfS. 13, 6, 166; 8, 237; 9, 263. — 61.
Müller, Fr. C. G., Eine schulgemäfse Theorie des Hebels. = PZ. 15, 1, 9. — 61.
Münch, L., Stofs- und Pendelversuche. = PZ. 15, 3, 154. — 64.
— — Ein akustischer Versuch mit der Blitztafel. = PZ. 15, 3, 155. — 65.
— — Die Feuersgefahr bei Glühlampen. = PZ. 15, 4, 224. — 68.
Musmacher, C., Kurze Biographieen berühmter Physiker. Freiburg i. B., Herdersche Verlagshandlung. — 56.
Noack, K., Zu den Versuchen über elektrische Schwingungen. = PZ. 15, 2, 95. — 68.
— — Apparate und Aufgaben über physikalische Schülerübungen. = PZ. 15, 3, 129; 4, 193. — 48.
Norrenberg, J., s. Lexis.
Ostwald, W., Über die Einführung des Begriffes der Arbeit beim Unterricht in der Mechanik. = HZ. 33, 1 u. 2, 10. — 58.

Digitized by Google

Pahl, F., Die Entwickelung des physikalischen Unterrichts an unseren höheren Schulen. Teil I. = Pg. 112a, Charlottenburg, Städt. RG. — 47.
Penkmeyer, R., Über einen Apparat zur Demonstration des Coulombschen Gesetzes. = PZ. 15, 4, 208. — 68.
— — Über einen optischen Apparat. = BbG. 38, VII u. VIII, 525. — 67.
Pilgrim, L., Elementare Ableitung des Potentials einer gleichmäfsig geladenen Kugelzonenfläche in einem Punkte ihrer Achse. = PZ. 15, 4, 212. — 67.
Plettenberg, Geometrisch-optische Täuschungen, dargestellt in ihren Erklärungsversuchen. I. Teil. = Pg. 296, Magdeburg, Guericke-Sch. — 66.
Poske, F., Das Hebelgesetz in historischer und didaktischer Beziehung. = PZ. XV, 1, 5. — 61.
— — Ein Lehrgang der Aërostatik. = PZ. 15, 6, 321. — 62.
Rebenstorff, H., Ein Luftthermoskop mit erhöhter Empfindlichkeit. = PZ. 15, 1, 19. — 66.
— — Hebervorrichtung mit selbsttätigem Beginn des Fliefsens. = PZ. 15, 2, 90. — 64.
— — Über das Erstarren von überschmolzenem Natriumacetat. = PZ. 15, 2, 91. — 66.
— — Zur Verwendung des Farbenthermoskops. = PZ. 15, 3, 145. — 66.
— — Über Tonlöschröhren für die singende Flamme. = PZ. 15, 5, 274. — 65.
— — Versuche mit akustischen Flammen. = PZ. 15, 5, 280. — 65.
Richarz, F., Neuere Fortschritte auf dem Gebiete der Elektrizität. 2. Aufl. Leipzig, B. G. Teubner. — 54.
Rufsner, J., Grundzüge der Telegraphie und Telephonie für den Gebrauch an technischen Anstalten. Hannover, Gebrüder Jänecke. — 54.
Sauter, F., Einige Bemerkungen zu den Auflösungen mathem.-geogr. und trigon. Aufgaben etc. = KW. 9, 1, 15. — 70.
Schaïk, W. C. L. van, Wellenlehre und Schall. Deutsche Ausgabe von Fenkner. Braunschweig, Friedrich Vieweg und Sohn. — 55.
Scharf, W., Nachweis schwacher Ströme durch das Telephon. = PZ. 15, 2, 93. — 68.
Scheel, K., und R. Afsmann, Die Fortschritte der Physik im Jahre 1902. Dargestellt von der Deutschen Physikalischen Gesellschaft. Halbmonatliches Litteraturverzeichnis. Braunschweig, Friedrich Vieweg & Sohn. — 53.
Scheeffer, E., Über stabiles Schwimmen homogener Körper. = Pg. 43, Danzig, Realg. St. Johann. — 62.
Scheffer, W., Das Mikroskop, seine Optik, Geschichte und Anwendung. (Aus Natur und Geisteswelt, 35. Bändchen.) Leipzig, B. G. Teubner. — 55.
Schellenberg, Die elektrische Anlage der Oberrealschule in Freiburg i. B. = Pg. 678, OR. Freiburg i. B. — 69.
Schmaufs, A., Eine selbsterregende Thomsonsche Wasserinfluenzmaschine. = PZ. 15, 2, 86. — 68.
Schmidt, B., Motor und Generator. = HZ. XXXIII, 7. 468. — 67.
Schmidt, N., Die empfindliche Flamme als Hilfsmittel zur Bestimmung der Schwingungszahl hoher Töne. = Pg. Gymn. Ingolstadt. — 65.
Schülen, G., Stabiles Gleichgewicht schwimmender Körper. = HZ. XXXIII, 5 u. 6, 356. — 62.
Schülke, A., Über Dach- und Brückenkonstruktionen. = HZ. XXXIII, 3, 163. — 62.
Schwartze, Th., Dynamische Betrachtungen über mechanische Fundamentalbegriffe. = UMN. VIII, 1, 11; 4, 87. — 61.
Slotte, K. F., Apparat zur Bestimmung des mechanischen Wärmeäquivalentes. = PZ. 15, 1, 12. — 64.
Stahlberg, W., Apparate zur Demonstration der Brechung und Reflexion des Lichtes. = PZ. 15, 2, 65. — 67.
— — Beiträge zur experimentellen Behandlung der elementaren Optik. = Pg. No. 144, Steglitz R. — 66.

Digitized by Google

Streit, H., Die wissenschaftlichen Forschungen und Entdeckungen des älteren Seebeck auf dem Gebiete der Elektrizität und des Magnetismus. = Pg. No. 159, Schlawe PG. — 57.
Tägert, W., Über Schwankungen der Drehungsachse der Erde im Innern des Erdkörpers. = Pg. No. 418, Siegen RG. — 62. 71.
Trabert, W., Meteorologie. 2. Aufl. (Sammlung Göschen, No. 54.) Leipzig, G. J. Göschensche Verlagsh. — 56.
Wagner, K., s. Krist.
Wallentin, J., Über die Methodik des Physikunterrichts an der Mittelschule. = ZöG. 53, 8 u. 9, 698. — 46.
Weiler, W., Einfacher Versuch zur tönenden Bogenlampe. = PZ. 15, 3, 158. — 68.
— — Die neuen Aufsätze zur Schwungmaschine von Hartl. = PZ. 15, 4, 223. — 64.
Weinhold, L. jun., Zur Herstellung dauerhafter Flüssigkeitshäutchen. = PZ. 15, 2, 94. — 64.
Wendler, A., Gedanken eines Mathematikers über die auf der XXI. Generalversammlung eingebrachten Abänderungsvorschläge zum mathematischen Lehrplan. = BbG. 37, IX u. X, 577. — 70.
Weyh, A., Die wichtigsten Mathematiker und Physiker des Altertums, für Schüler dargestellt. = Pg. No. 213, Kreuzburg, KG. — 56.
Wilk, E., Grundbegriffe der Meteorologie. 3. Aufl. Leipzig, Jul. Baedeker. — 52.
Wilke, A., Der Elektrotechnische Beruf. Leipzig, Oskar Leiner. — 57.
Wolletz, C., Einige Versuche zur Elektrostatik. = PZ. 15, 4, 221. — 68.

IV. Chemie und Mineralogie.

Ahrens, Prof. Dr. F. B., Sammlung chemischer und chemisch-technischer Vorträge. 5. Band. Stuttgart 1900, Enke.
Arendts Grundzüge der Chemie und Mineralogie. 8. Aufl. Nach dem Tode des Verf. bearbeit. von Dr. L. Köhler. Hamburg 1903, L. Voss. — 77.
Barth, Herm., Friedrich Wöhler. Aus Sammlung gemeinnütz. Vorträge. Herausg. vom Deutsch. Verein zur Verbreit. gemeinn. Kenntn. in Prag. No. 278. Prag 1901, Härpfer. — 79.
Beilstein, F., Handbuch der organischen Chemie. 3. Aufl. 2. Ergänzungsband. Lief. 17—22. Hamburg, L. Voss. — 79.
Bender, G., Leitfaden für den Unterricht in der Mineralogie u. Geologie. Forts. — 81.
Biehringer, Joach., Einführung in die Stöchiometrie oder die Lehre von der quantitativen Zusammensetzung der Körper und ihren mit dieser zusammenhängenden Eigenschaften. Mit Rechenbeispielen. Für Studierende und Chemiker. Braunschweig 1900, E. Vieweg & Sohn.
Biltz, Heinr., Qualitative Analyse anorganischer Substanzen. Leipzig 1900, Veit & Co. Besprochen v. Böttger in PZ. XV, 51—52.
Blücher, H., Elektrochemie. Miniatur-Bibliothek. Leipzig, Verlag für Kunst u. Wissensch. Alb. O. Paul. — 80.
Böttger, Dr. W., Grundrifs der qualitativen Analyse vom Standpunkte der Lehre von den Ionen. Leipzig, W. Engelmann. — 79.
Bredig, G., Anorganische Fermente. Darstellung colloidaler Metalle auf elektrischem Wege und Untersuchung ihrer katalytischen Eigenschaften. Leipzig 1901, W. Engelmann.
Bruhns, Prof. Dr. W., Elemente der Krystallographie. Wien, Deuticke. — 81.
Buchka, Reg.-R. Prof. Dr. K. v., Lehrbuch der analytischen Chemie. I. Teil. Qualitative Analyse. 2. Aufl. Wien, Deuticke.
Classen, A., Ausgewählte Methoden der analytischen Chemie. Band I. Braunschweig 1901, F. Vieweg & Sohn. — 79.
Cohen, Dr. E., Vorträge für Ärzte über physikalische Chemie. Leipzig 1901, W. Engelmann. — 79.
Debus, H., Erinnerungen an Robert Wilhelm Bunsen und seine wissenschaftlichen Leistungen. Für Studierende der Naturwissenschaften, insbesondere der Chemie. Cassel 1901, Th. G. Fisher & Co. — 79.

Digitized by Google

Ebeling, Oberl. M., Lehrbuch der Chemie und Mineralogie für höhere Lehranstalten. I. Teil. Unorganische Chemie. Berlin, Weidmannsche Buchh. — 77.

Elbs, Prof. Dr. K., Übungsbeispiele für die elektrolytische Darstellung chemischer Präparate. Zum Gebrauch im Laboratorium für Chemiker und Elektrochemiker. Halle, W. Knapp.

Erdmann, Prof. H., Das gelbe Arsen. Refer. von O. Ohmann in PZ. XV, 40—41. — 74.

— — Lehrbuch der anorganischen Chemie. 3. Aufl. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn.

Etzold, F., und O. Wittig, Geologischer Querschnitt durch Sachsen vom Südabhange des Erzgebirges bis Leipzig. Leipzig, Dürrsche Buchh.

Fehling, weil. Prof. Dr. H. v., Neues Handwörterbuch der Chemie. Nach dem Tode des Herausg. fortges. von Prof. Dr. C. Hell und Prof. Dr. C. Häussermann. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 80.

Fischer, Dr. K. T., Privatdozent in München, Der naturwissenschaftliche Unterricht in England, insbesondere in Physik und Chemie. Mit einer Übersicht der englischen Unterrichtsliteratur zur Physik und Chemie. Leipzig, Teubner. — 71.

Giberne, Agnes, Die Grundfesten der Erde. Nach der 7. Aufl. des Englischen deutsch von E. Kirchner. Mit 16 Taf. Berlin, S. Cronbach. — 85.

Haas, Prof. Dr. H., Aus der Sturm- und Drangperiode der Erde. Skizzen aus der Entwickelungsgeschichte unseres Planeten. Bd. 3. Berlin 1902. A. Schall. — 85.

Haselbach, H., Lehrer an der deutschen Landes-Oberrealsch. zu Göding. Leitfaden für die analytisch-chemischen Übungen an Realschulen. Leipzig u. Wien 1899, Deuticke. Besprochen von Böttger in PZ. XV, 52. — 74.

Henniger, Oberl. Dr. K. A., Chemisch-analytisches Praktikum behufs Einführung in die qualitative Analyse. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 74.

Hintze, Prof. Dr. C., Handbuch der Mineralogie. 7. Liefer. Leipzig, Veit & Co. — 82.

Hoff, J. H. van't, Vorlesungen über theoretische u. physikalische Chemie. Zweites Heft. Die chemische Statik. 2. Aufl. Braunschweig 1903, F. Vieweg & Sohn. — 78.

— — Acht Vorträge über physikalische Chemie. Braunschweig, F. Vieweg & Sohn. — 78.

Kaestner, A., Die nordöstliche Heide Mecklenburgs nach ihrer geologischen Beschaffenheit und Entstehung. In: Mitteil. d. grofsh. mecklenb. geolog. Landesanstalt. XIII. Rostock, Leopold.

Katzer, Dr. F., Geologie von Böhmen. 2. Titel-Auflage. Prag, I. Taussig. — 85.

Keller, G., Tiere der Vorwelt. Rekonstruktionen vorweltlicher Tiere mit Erläuterungen von Prof. Dr. Andreae. Wandtafeln für den Anschauungsunterricht. 1—6. Cassel. Th. G. Fisher & Co. — 85.

Keppeler, G., Chemisches auf der Weltausstellung in Paris im Jahre 1900. Aus der „Sammlung chemischer und chemisch-technischer Vorträge" herausg. von Prof. Dr. Ahrens. VI. Band. Stuttgart 1901, Enke. — 79.

Kersting, P., und M. Horn, Katechismus der chemischen Technologie. 1. u. 2. Teil. Leipzig 1902, J. J. Weber. — 80.

Knövenagel, Prof. Dr. E., Praktikum des anorganischen Chemikers. Einführung in die anorganische Chemie auf experimenteller Grundlage. Mit zahlreichen Figuren, Tabellen und sieben Tafeln. Leipzig 1901. Veit & Co. — 79.

Laspeyres, Prof. Dr. H., Das Siebengebirge am Rhein. Bonn 1901, Cohen. — 85.

Lassar-Cohn, Prof. Dr., Arbeitsmethoden für organisch-chemische Laboratorien. Ein Handbuch für Chemiker, Mediziner und Pharmazeuten. 3. Aufl. Spezieller Teil. Hamburg, Vofs. — 79.

Medicus, Prof. Dr. L., Kurze Anleitung zur Mafsanalyse. 7. u. 8., verb. u. verm. Aufl. Tübingen, Laupp. — 79.

Digitized by Google

Mittag, M., Zum Nachweis des Phosphors und Calciums in der Knochenasche. PZ. XV, 96. — 74.
Müller, Prof. Fr. C. G., Bemerkungen über Chlordarstellung beim Unterricht. PZ. XV, 24—25. — 74.
Naumann, Carl Friedr., Elemente der Mineralogie. 14. Aufl. Bearb. von Prof. Dr. F. Zirkel. Leipzig 1901, W. Engelmann. — 82.
Ostwald, Prof. Dr. W., Die wissenschaftlichen Grundlagen der analytischen Chemie. 3. Aufl. Leipzig 1901, W. Engelmann. — 79.
— — Gedenkrede auf Robert Bunsen. Vortrag, geh. auf der 8. Hauptvers. der deutsch. elektrochem. Gesellsch. zu Freiburg i. B. am 18. Apr. 1901. Halle 1901, Knapp. — 79.
Partheil, Prof. Dr. A., Kurzgefafstes Lehrbuch der Chemie für Mediziner und Pharmazeuten. Bonn 1901, Georgi.
Penck, Prof. Dr., und Prof. Dr. Brückner, Die Alpen im Eiszeitalter. Leipzig, Ch. H. Tauchnitz. — 85.
Philippi, Dr., Führer durch die geologisch-paläontologische Sammlung im Museum für Naturkunde in Berlin. Berlin 1898, G. Reimer.
Pokornys Naturgeschichte des Mineralreiches. Für höhere Lehranstalten bearbeitet von Prof. Dr. F. Noë. 20. umgearb. Aufl. Leipzig, Freytag. — 81.
Rausch, Dir. Dr., Die Einrichtungen für den physikalischen und chemischen Unterricht in dem Erweiterungsbau des Realgymnasiums und der Realschule zu Giefsen. 1901. Pr. Nr. 705. — 74.
Rebenstorff, H., Einfache Versuche über Löslichkeit von Chlorwasserstoff. PZ. XV, 160. - 74.
Reinisch, Dr. R., Mineralogie und Geologie für höhere Schulen. Leipzig 1903, Freytag. — 80.
Richter, M. M., Lexikon der Kohlenstoff-Verbindungen. I. Supplement, umfassend die Literatur von 1899—1900. Hamburg 1901, Voss. — 79.
Rinne, Prof. Dr. F., Gesteinskunde für Techniker, Bergingenieure und Studierende der Naturwissenschaften. Hannover 1901, Gebr. Jänecke. — 82.
Rischbieth, Dr. P., Gasvolumetrische Schul- und Vorlesungsversuche. PZ. XV, 74—85. — 74.
Rüdorffs Grundrifs der Chemie für den Unterricht an höheren Lehranstalten. Völlig neu bearbeitet von Oberl. Dr. R. Lüpke. 12. Aufl. Berlin, H. W. Müller. — 75.
Scheid, Prof. Dr. K., Die Metalle. Aus der Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen: Natur und Geisteswelt. 29. Bändchen. Leipzig 1901, Teubner. - 80.
Schmidt, Julius, Über die praktische Bedeutung chemischer Arbeit. Stuttgart 1900, Enke. — 79.
Schödlers Buch der Natur. 23., vollständig neu bearbeit. Aufl. II. Teil. 2. Abt. Mineralogie und Geologie von Prof. Dr. B. Schwalbe, weil. Direktor d. Dorotheenstädt. Realgymn. zu Berlin, unter Mitwirkung v. Dr. E. Schwalbe, beendet und herausg. von Prof. Dr. H. Böttger. Braunschweig 1903, F. Vieweg & Sohn. — 82.
Schreiber, Oberl. Rud., Methodischer Leitfaden der Chemie und Mineralogie. Cassel 1901, Scheel. — 76.
Schroeder, G. v., und Jul. v., Wandtafeln für den Unterricht in der allgemeinen Chemie und chemischen Technologie. Fortgesetzt von Prof. Dr. A. Harpf und Dir. Ingen. H. Krause. 7. Lief. Cassel, Th. G. Fisher & Co. — 75.
Schultz, Prof. Dr. E., Die Chemie des Steinkohlenteers mit besonderer Berücksichtigung der künstlichen organischen Farbstoffe. 3. vollständ. umgearb. Aufl. 2. Bd. Braunschweig 1901, F. Vieweg & Sohn. — 79.
Städeler-Kolbe, Leitfaden für die qualitative chemische Analyse. Neu bearb. von Dr. H. Abeljanz. 12. verm. Aufl. Zürich, Art. Inst. Orell Füssli. — 79.
Suess, Ed., Das Antlitz der Erde. III. Band. 1. Hälfte. Wien und Prag, Tempsky. — 85.

Digitized by Google

Tornquist, Prof. Dr. A., Geologischer Führer durch Ober-Italien. I. Das Gebirge der oberitalienischen Seen. Mit Beiträgen von A. Baltzer und C. Porro. Berlin, Gebr. Borntraeger. — 85.
Traumüller, Prof. Dr. F., Leitfaden der Chemie und Mineralogie für den Unterricht an Gymnasien. Leipzig 1903, W. Engelmann. — 77.
Versammlung, 74., deutscher Naturforscher und Ärzte in Karlsbad, am 21.—27. Sept. 1902. Bericht in PZ. XV, 382—388.
Versammlungen von Lehrern der Naturwissenschaften in England. PZ. XV, 315—316. — 71.
Vortmann, Prof. Dr. G., Übungsaufgaben aus der quantitativen chemischen Analyse durch Maßanalyse. Unter Mitwirkung von A. Waegner bearbeitet. Wien, Deuticke. — 79.
Walther, Prof. F., Geologische Heimatskunde von Thüringen. Jena, G. Fischer.
Wedekind, E., Die heterocyklischen Verbindungen d. organisch. Chemie. Ein Lese- u. Nachschlagebuch für Studium und Praxis. Leipzig 1901, Veit & Co. — 79.
Wichelhaus, Geh. Reg.-R. Prof. Dr. H., Populäre Vorlesungen üb. chemische Technologie. Berlin, G. Siemens.
— — Wirtschaftliche Bedeutung chemischer Arbeit. Braunschweig 1900, F. Vieweg & Sohn. — 79.
Wilhelmj, Dr. A., Geschichte der Chemie im XIX. Jahrhundert. Aus: Das deutsche Jahrhundert in Einzelschriften. XI. Berlin 1901, F. Schneider & Co. — 79.
Wolfrum, Dr. A., Chemisches Praktikum. 1. Teil. Analytische Übungen. Leipzig, W. Engelmann. — 79.
Wüst, Dr. E., Beiträge zur Kenntnis des Flußnetzes Thüringens vor der ersten Vereisung des Landes. Halle 1901, Tausch & Grosse.
Zimmermann, Oberl. Dr. E., Der Anfangsunterricht der Chemie u. Mineralogie in Frage und Antwort. Pg. der städt. Realsch. zu Elberfeld. Pg. No. 551. — 72.
Zschokke, Prof. Dr. F., Die Tierwelt der Schweiz in ihren Beziehungen zur Eiszeit. Basel 1901, Schwabe.

XIV. Zeichnen.

Böhling, W., Begründung und Lehrgang der Hamburger Methode des Zeichenunterrichts. Neubearbeitung von Dr. A. Stuhlmanns Begründung der Methode. Mit 21 Tafeln. Stuttgart, Union. — 21.
Ehlers, s. Lehrervereinigung.
Fink †, Rektor Dr., und Oberlehrer Auer, 84 Übungsblätter für das geometrische Zeichnen. 2. Ausgabe. Mit Begleitwort. Tübingen, H. Laupp. — 23.
Flinzer, Prof. Fedor, städt. Zeicheninspektor in Leipzig, Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen. Mit 101 Abbildungen im Text und 7 lith. Tafeln. Sechste verm. u. verb. Auflage. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 5.
Hildebrandt, Prof. Dr. C., Braunschweig, Über die Wertschätzung des Zeichenunterrichts und des Zeichenlehrerstandes. PW. XI, 41. — 10.
Kautzsch, Käthe, Versuche in der Betrachtung farbiger Wandbilder mit Kindern. Mit einem Beiheft, enthaltend 21 Nachbildungen von Künstler-Steinzeichnungen. Leipzig 1903, B. G. Teubner. — 25.
Kügelgen, Wilhelm von, Drei Vorlesungen über Kunst. Leipzig 1902, Richard Wöpke. — 24.
Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. Das Schattieren im Zeichenunterricht. Die Darstellung der Gegenstände in ihrer körperlichen Erscheinung. Zur Reform des Zeichenunterrichts. III. Heft. Hamburg 1903, Boysen & Maasch. — 11.
Micholitsch, Adalb., Prof. a. d. Landes-O.-R.-S. zu Krems a. D., Der Zeichenunterricht in der dritten und vierten Klasse der Mittelschule. Selbstverlag Krems 1902. — 8.

Digitized by Google

Pfennigwerth, O., Seminaroberlehrer Dresden-Friedrichstadt, Beitrag zu dem „Lehrgang für den Zeichenunterricht in Volksschulen“ von Prof. F. O. Thieme. Mit 12 schwarzen Tafeln. Dresden 1903, A. Huhle. — 13.

Sellentin, Prof. Dr. R., Oberlehrer a. d. O.-R.-S. zu Elberfeld, Methodischer Lehrgang der Linearperspektive für höhere Lehranstalten. Wissenschaftliche Beilage z. Jahresb. d. O.-R.-S. zu Elberfeld 1903.

Vogel, Prof. Dr. Julius, Kustos am städt. Museum d. bild. Künste zu Leipzig, Seemanns Wandbilder III. Folge. Porträtgallerie, ausgewählt für Schulen. II. Liefg. (Wandbilder No. 211—220). 211. Alexander d. Gr., Büste, Paris. 212. Kaiser Maximilian von Dürer, Wien. 213. Albrecht Dürer, Selbstbildnis, Madrid. 214. Raffael Santi, Selbstb., Florenz. 215. Tilly von A. van Dyck, München. 216. Peter Paul Rubens, Selbstb., Wien. 217. Wallenstein von A. van Dyck, München. 218. Gustav Adolf von van Dyck, München. 219. Schiller von Graff, Dresden. 220. Beethoven, Büste von Klein, Bonn. Leipzig 1902, E. A. Seemann. — 26.

Walter, Karl, Ulm, Die Neugestaltung des Zeichenunterrichts. Positive Vorschläge. Ravensburg 1903, Otto Maier. — 18.

Weishaupt, Prof. Heinrich, Das Ganze des Linearzeichnens. Abteilung IV, Axonometrie und Perspektive. 4. Aufl. Neubearbeitet von Dr. Max Richter, Oberlehrer a. d. 1. R.-S. in Leipzig. Nebst Atlas. Leipzig 1903, Hermann Zieger. — 23.

XV. Gesang.

(S. Vorwort.)

XVI. Turnen und Schulgesundheitspflege.

Akademische Turnbundblätter, Zeitschr. des A. T. B., des Verbandes nichtfarbentragender Akademischer Turnvereine auf deutschen Hochschulen. 15. Jahrgang. 1901/1902. Berlin, Priber & Lammers. — 3 f.

Baur, Dr. med. A., Seminararzt in Schwäb. Gmünd, Die Tuberkulose und ihre Bekämpfung durch die Schule, gemeinverständlich dargestellt. Mit Karten, Plänen und statistischen Tabellen. 65 S. Berlin, Gerdes & Hödel. — 31.

Berger, Dr., Kreisarzt in Hannover, Kreisarzt und Schulhygiene. Nach einem Vortrage, gehalten auf der XIX. Hauptversammlung des Preufsischen Medizinalbeamten-Vereins zu Kassel am 12. September 1902. 88 S. Hamburg, L. Vofs. — 28.

Bielau, Franz von, Vincenz Priessnitz, authentische Biographie von Schlesiens berühmtem Naturarzte und Erfinder der Wasserheikunde. 56 S. Freiwaldau, Betty Tietzes Verlag. — 28.

Bode, Dr. Wilhelm, Schule und Alkoholfrage. 4. Heft der Studien zur Alkoholfrage. 183 S. Weimar, W. Bodes Verlag. — 30.

Bruder, G., Anleitung für das Taktturnen an Reck und Barren. 42 S. Karlsruhe, Braunsche Hofbuchdruckerei. — 16.

Burgerstein, Dr. Leo, und Dr. Aug. Netolitzky in Wien, Handbuch der Schulhygiene. Mit 350 Abbildungen. 2. umgearbeitete Auflage. 998 S. Jena, Gustav Fischer. — 27.

Cotta, Dr. Carl, Oberlehrer in Breslau, Leitfaden für den Unterricht in der Turngeschichte. 108 S. Leipzig, R. Voigtländer. — 5.

Dérué, Lt-Colonel, inspecteur principal de l'éducation physique dans les écoles de Paris, et Laurent, Dr. Émile, médecin inspecteur des écoles de la Ville de Paris, Manuel de gymnastique éducative et corrective. Illustrations de M. Legrand. 102 S. Paris, Armand Colin, rue de Mézières 5. — 9.

Deutscher Turnlehrer-Verein. Aus den Jahresberichten unserer Zweigvereine. Sonder-Abdruck aus der Monatsschrift für das Turnwesen. Jahrgang 1903. Heft 3 und 4. 11 S. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung. — 18.

Digitized by Google

Eberbach, Kurt von, Rasenspiele. 4. Band. Hockey—Eishockey—Hurling —Ball Goal. Mit 24 Abbildungen. (Bibliothek für Sport und Spiel.) 86 S. Leipzig, Grethlein & Cie. — 21.

— — Rasenspiele. 5. Band. La Crosse — Baseball — Damenbaseball— Rounders—Kaiserball. Mit 29 Abbildungen. (Bibliothek für Sport und Spiel.) 90 S. Leipzig, Grethlein & Cie. — 22.

Eckler, Prof. Gebhardt, Verordnungen und amtliche Bekanntmachungen, das Turnwesen in Preufsen betreffend. Gesammelt von Schulrat Prof. Dr. C. Euler und Prof. G. Eckler. 3. neubearbeitete Auflage. 118 S. Berlin 1902, Weidmannsche Buchhandlung. — 7.

Fauth, Prof. Dr. F., Dir. des König Wilhelms-Gymnasiums zu Höxter, Wie erzieht und bildet das Gymnasium unsere Söhne? Den Eltern unserer Schüler, unseren ehemaligen Zöglingen, sowie allen denkenden Freunden der höheren Lehranstalten gewidmet im Verein mit Dr. Friedrich Rafsfeld, Hermann Schurig und Dr. Hermann Meusel, Oberlehrer am König Wilhelms-Gymnasium. 94 S. Berlin, Reuther & Reichard. — 13.

Flatow, Alfred, und Georg Jahns, Handbuch für Wetturner. 384 S. Berlin, Fussingers Verlag. — 7.

Franzmann, H., Turnreigen und Aufmarsche für Schulen, Seminare und Turnvereine. 2. vermehrte Auflage. Mit 44 in den Text gedruckten Abbildungen. 82 S. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). — 11.

Grittner, H., Oberturnlehrer in Hagen, und F. Schmale, Oberturnlehrer in Bielefeld, Praxis des Turnunterrichts. Ausgeführter Lehrplan mit zahlreichen Übungsgruppen. Für Volksschulen, sowie für untere und mittlere Klassen höherer Lehranstalten auf Grund der neuesten amtlichen Bestimmungen in Preufsen. 166 S. Bielefeld, Velhagen & Klasing. — 14.

Heincken, Ph., Lawn-Tennis und andere Spiele. Mit 83 Abbildungen. Herausgegeben von der Redaktion des „Guten Kameraden". 4. Aufl. 118 S. (Illustrierte Taschenbücher für die Jugend, 19. Bd.) Stuttgart, Union. — 22.

Heller, Dr. med. Julius, Privatdozent, Hat der Schulschlufs einen statistisch nachweisbaren Einflufs auf die Morbidität an Masern, Scharlach und Diphtherie in Berlin. Vortrag im Charlottenburger Ärzteverein, Sonderabdruck aus der Deutschen Medizinalzeitung 1902. No. 83. 6 S. — 30.

Jahrbuch für Volks- und Jugendspiele, herausgegeben von E. von Schenckendorff und Dr. med. F. A. Schmidt. 11. Jahrgang 1902. Mit dem Bildnis der Vorstandsmitglieder. Leipzig, Voigtländer. — 2 f. 20.

Jahresbericht über den Turnbetrieb an den städtischen Schulen zu Hannover. Schuljahr 1902 — 1903. 12 S. Hannover, Buchdruckerei Friedrich Culemann (W. Leonhardt). — 8.

Kautzky, Josef, Turnspiele. Im Anhange: Kampfspiele. Ein Handbuch für Lehrer und Schüler. 58 S. Eger, im Selbstverlage. — 22.

Körper und Geist, Zeitschrift für Turnen, Bewegungsspiel und verwandte Leibesübungen, Fortsetzung der von Dr. H. Schnell und H. Wickenhagen i. J. 1890 gegründeten Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel. Herausgeber Karl Möller, städtischer Turninspektor in Altona, Dr. med. F. A. Schmidt, praktischer Arzt in Bonn, Prof. H. Wickenhagen, Oberlehrer am Königl. Gymnasium und Realgymnasium zu Rendsburg. Elfter Jahrgang (April 1902 bis März 1903). 26 Nummern mit 68 Abbildungen. 452 S. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. — 1 f. 5.

Landau, Dr. med. Richard, städtischer Schularzt zu Nürnberg, Nervöse Schulkinder. Vortrag in der Kommission für Schulgesundheitspflege zu Nürnberg. 41 S. Hamburg, L. Vofs. — 30.

Märker, Wilhelm, Rektor in Bochum, Die Gefahr des Alkoholgenusses und die Aufgabe der Schule, in der Bekämpfung derselben mitzuhelfen. Vortrag in der Kreis-Lehrerkonferenz in Bochum vom 7. Juni 1902. 9. Heft des VII. Bandes der Pädagogischen Abhandlungen, neue Folge, von W. Bartholomaeus, Rektor in Hamm i. W. Bielefeld, A. Helmich. — 11.

Maul, Alfred, Hofrat und Direktor der Grofsherzoglichen Turnlehrer-

Digitized by Google

bildungsanstalt, Reckübungen nach Schwierigkeitsstufen in Gruppen zusammengestellt. 2. verbesserte Auflage. 84 S. Karlsruhe, G. Braunsche Hofbuchdr. — 16.

— — Barrenübungen. 94 S. Ebda. — 16.

— — Pferdübungen. 2. vermehrte und verbesserte Auflage. 66 S. Ebda. — 16.

— — Lehrplan für das Turnen der männlichen Schuljugend. 2. verbesserte Auflage. 16 S. Ebda. — 17.

Meerberg, Adolph von, Die Bewegungsspiele im Freien. Eine Sammlung und Beschreibung der beliebtesten Bewegungsspiele im Freien für jedes Alter und Geschlecht. Mit Abbildungen. 89 S. Leipzig, Ernstsche Verlagsbuchhandlung. — 22.

Mikulicz, Prof. J. von, und Frau Valeska Tomasczewski, Leiterin einer orthopädischen Turnanstalt in Breslau, Orthopädische Gymnastik gegen Rückgratsverkrümmungen und schlechte Körperhaltung. Eine Anleitung für Ärzte und Erzieher. Mit 103 Figuren im Text. 145 S. Jena, Gustav Fischer. — 29.

Ministère de la guerre, Reglement sur l'instruction de la gymnastique. Approuvé par le ministre de la guerre le 22 Octobre 1902. 136 S. Paris, Berger-Levrault & Cie. — 9.

Monatsschrift für das Turnwesen, mit besonderer Berücksichtigung des Schulturnens und der Gesundheitspflege. Begründet von w. Schulrat Prof. Dr. C. Euler und Prof. Gebh. Eckler. Herausgeber Prof. Gebh. Eckler, Unterrichtsdirigent der Königl. Turnlehrer-Bildungsanstalt, und Heinrich Schröer, städtischer Turnwart in Berlin. 21. Jahrgang. Berlin, R. Gaertners Verlag, jetzt Weidmannsche Buchhandlung. — 2f.

Nebel, F., Oberleutnant à la suite des Infanterie-Regiments Graf Barfufs (4. Westfälisches) No. 17, Lehrer bei der Militär-Turnanstalt, Die Königliche Militär-Turnanstalt. Zur Feier des 50jährigen Bestehens auf Befehl der Direktion bearbeitet. Mit 8 Tafeln in Lichtdruck und 9 Abbildungen im Text. 56 S. Berlin, E. S. Mittler & Sohn. — 4.

Pistor, Dr., Geheimer Ober-Medizinalrat und vortragender Rat im Ministerium, Die Behandlung Verunglückter bis zur Ankunft des Arztes. Im amtlichen Auftrage neu bearbeitet. Mit 12 in den Text gedruckten Abbildungen. 18 S. Berlin, Richard Schoetz. Auch in Plakatform und Taschenformat erschienen. 50 Pf., zu 50 und mehr Exemplaren billiger. — 31.

Quietmeyer, K. H., Lehrer und Turnlehrer in Hannover, Franz Wilhelm Metz, Vorkämpfer für alle Leibesübungen, Bahnbrecher und Organisator des Turnwesens in der Prov. Hannover. Mit 2 Abbildungen: Fr. W. Metz als Rollschuhläufer und Metz' Grabdenkmal. 59 S. Hannover. Hahnsche Buchh. — 4.

Rechholtz, Dr. med., Königl. Bezirksarzt in Frankenberg, Einige wichtige Fragen aus dem Gebiete der Schulgesundheitspflege. Vortrag, gehalten in der amtlichen Hauptkonferenz der Lehrer und Lehrerinnen des Schulinspektionsbezirks Flöha am 25. Oktober 1902. 16 S. Flöha, A. Peitz & Sohn. — 27.

Reishaus, Th., im Namen des Turnvereins zu Stralsund, Turnen eine wichtige Angelegenheit für unsere gute Stadt Stralsund und jede andere. Inhalt: 1. Einleitung. 2. Geschichtliches. 3. Bedeutung des Turnens für Gesundheit, Kraft, Lebensfreude, Familienglück und Volkswohl. 41 S. Stralsund, Druck und Verlag des Stralsunder Tageblatts. — 6.

Schirrmann, Wilhelm, Gedanken über den Einfluss der Turnkunst auf den Geist des Menschen. Ein Hilfsbuch für turnerische Ansprachen und Vorträge. 63 S. Breslau, Priebatschs Bh. — 7.

Schmid-Monnard, Dr. med. C., Arzt in Halle a. S., und Rudolf Schmidt, Schuldirektor in Leipzig, Schulgesundheitspflege. Ein Handbuch für Lehrer, Ärzte und Verwaltungsbeamte. 184 S. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. — 27.

Schmidt, Dr. med. Ferdinand August, Unser Körper. Handbuch der Anatomie, Physiologie und Hygiene der Leibesübungen. Zweite Auflage, neu bearbeitet und vermehrt. Mit 557 Abbildungen. 643 S. Leipzig, R. Voigtländers Verlag. — 12.

Digitized by Google

Schreber, D. G. M., Dr. med., weiland Direktor der orthopädischen und heilgymnastischen Anstalt zu Leipzig, Ärztliche Zimmergymnastik oder System der ohne Gerät und Beistand überall ausführbaren heilgymnastischen Freiübungen als Mittel der Gesundheit und Lebenstüchtigkeit für beide Geschlechter und jedes Alter. 28. Aufl., durchgesehen und ergänzt von Dr. med. Rudolf Graefe, Arzt an der Filiale des Stadtkrankenhauses zu Leipzig. Mit 45 Abb. und einer Tafel. 122 S. Leipzig, Fr. Fleischer. — 19.

Schroeder, Fr., städtischer Oberturnlehrer und Universitäts-Turnlehrer in Bonn, Der Turnunterricht in der Volksschule und in den unteren Klassen der höheren Lehranstalten, ein Übungsbuch zur Benutzung des amtlichen Leitfadens. Mit Abbildungen. 268 S. Berlin, R. Gaertners Verlag, jetzt Weidmannsche Buchh. — 15.

Schulthefs, Dr. Wilhelm, Privatdozent in Zürich, Schule und Rückgratsverkrümmung, eine schulhygienische Studie. Sonderabdruck aus Kotelmanns Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 39 S. Hamburg, L. Vofs. — 29.

Schumburg, Dr., Oberarzt und Privatdozent in Hannover, Hygiene des Marsches und der Truppenunterkunft. 3. Vortrag des Cyklus „Ärztliche Kriegswissenschaft", gehalten am 20. Oktober 1901. Abdruck aus dem Klinischen Jahrbuch, 9. Bd. 26 S. Jena, Gustav Fischer. — 25.

Schwimmsport, Deutsche Schwimmerzeitung, herausgegeben vom Deutschen Schwimmverbande, gegründet vom Berliner Schwimmer-Bunde, Jahrgang 1902. (Post-Zeitungsliste No. 6810.) Berlin, A. Hendebett. — 25.

Seyfert, Dr. Richard, Schuldirektor in Ölsnitz im Vogtl., Menschenkunde und Gesundheitslehre. Präparationen. 3. Aufl. 193 S. Leipzig, Ernst Wunderlich. — 27.

Sommer, Ernst, Gesundheit, Muskelkraft, Formenschönheit durch klassische Leibesübung. Neue Wege zu obigen Lebensidealen. 59 S. Elberfeld, Lebensheimer Volkserziehungsverlag, Bädekersche Buchhandlung. — 19.

Striegler, Bernhard, städt. Turnlehrer in Leipzig, 30 Freiübungsgruppen für Schauturnen. Mit 60 Bildern, nach dem Leben gezeichnet von M. Burger. 25./26. Heft der deutschen Volks-Turnbücher, herausgegeben von Dr. Rudolph Gasch. Leipzig, Max Hesse. — 15.

Turner, Der, Illustrierte Zeitschrift für das Vereinsturnen. Herausgegeben von Paul Hanschke. 17. Jahrgang. Versandstelle: Berlin C. 19, Gertraudtenstr. 18/19. — 3 f.

Turnzeitung, Deutsche, für die Angelegenheiten des gesamten Turnwesens. Blätter der Deutschen Turnerschaft. 47. Jahrgang. 1902. Wöchentlich eine Nummer. Preis vierteljährlich 1,50 Mk. Leipzig, Eberhardt. — 1 f.

Turnzeitung, Deutsche, für Frauen, Zeitschrift zur Förderung des gesamten weiblichen Turnwesens. Organ für die Frauen-Turn-, Spiel- und Sportvereinigungen. Herausgegeben von Martha Thurm. 4. Jahrgang 1902. 200 S. Krefeld, G. A. Hohns Söhne. — 3.

Verein zur Förderung der Volks- und Jugendspiele zu Krefeld. Bericht über das Vereinsjahr 1902. Herausgegeben vom Vorstande. Krefeld, im April 1903. — 21.

Vorwerg, O., Hauptmann a. D., Über Schneeschuhwettläufe. Herischdorf im Riesengebirge, Selbstverlag des Verfassers. 89 S. Auslieferung: Leipzig, H. G. Wallmann. — 26.

Wernicke, Prof. E., Direktor des Königlichen Hygienischen Instituts zu Posen, Versuche mit Fufsboden-Öl und seine Verwendung in Schulen. 1. Teil. 16 S. Leipzig, F. Leineweber. — 11.

Windheuser, Dr. E., pro phys. approb. Arzt in Zell a. d. Mosel, Tuberkulosebekämpfung und Schule. Sonderabdruck aus Kotelmanns Zeitschrift für Schulgesundheitspflege. 24 S. Hamburg, L. Vofs. — 31.

Zeitschrift für Gesundheitspflege, begründet von Dr. L. Kotelmann in Hamburg, redigiert von Prof. Dr. Fr. Erismann in Zürich. 15. Band 1902. Mit 12 Abbildungen im Text. Hamburg, L. Vofs. — 28.

Digitized by Google

Zeitschrift für Turnen und Jugendspiel, begründet von † Dr. H. Schnell und Prof. H. Wickenhagen. 10. Jahrgang (laufend vom April 1901—März 1902). Leipzig, R. Voigtländer. — 2 f.

Zettler, Moritz, Direktor des städtischen Schulturnwesens in Chemnitz, Methodik des Turnunterrichts. Den deutschen Turnlehrern, Turnwarten und Vorturnern gewidmet. Dritte veränderte und vermehrte Auflage. 338 S. Berlin, Ferd. Dümmler. — 13.

IV. Katholische Religionslehre.

Apologetischer Unterricht, der, auf den oberen Klassen der höheren Lehranstalten. (Köln. Monatsbl. 1900, S. 4. 33. 66. 98. 130. 162.) — 20.

Auerbach, Dr. F., Die Weltherrin und ihr Schatten. Jena 1903, G. Fischer. — 23.

Bach, Dr. J., Des hl. Basilius Mahnworte an die Jugend über den Gebrauch der heidnischen Literatur. Münster 1900, Aschendorff. — 3.

Baier, Dr. J., Johann Michael Sailer, Erziehung für Erzieher. Bibliothek der kath. Pädagogik, Bd. XIII. Freiburg 1899, Herder. — 4.

Becker, Dr. Fr., Der Religionsunterricht auf den oberen Klassen. (Kölner Monatsbl. 1900, S. 6. 38. 77. 103. 134.) — 19.

Birkner, Dr. Fr., Darwinismus und Religionsunterricht. (Kölner Monatsbl. 1900, S. 195—199.) — 23.

Darwinismus, der, für die Schule dargeboten. (Kölner Monatsbl. 1902, S. 6—11.) — 23.

Ender, A., Kurzer Abriſs der Katechetik. Freiburg 1900, Herder. — 11.

Engelmann, P., Entgegnung und Verteidigung. (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 3. 4. 6.) — 16.

Fuhr, W. von der, Der Religionsunterricht in der Volksschule. Köln 1902, Bachem. — 11.

Genius, Dr. J., Der biblische Geschichtsunterricht in Untertertia. (Kölner Monatsbl. 1903, H. 10.) — 18.

Habrich, L., Pädagogische Psychologie. 2 Teile. Kempten 1901 u. 1903, Kösel. — 7.

Hattler, Fr., S. J., Ernste Worte an Eltern, Lehrer und alle Kinderfreunde. 3. Aufl. Freiburg 1901, Herder. — 7.

Hofer, Philipp, Die Methodik der Bergpredigt des Herrn. Wien 1903, H. Kirsch. — 3.

Hoffmann, Dr. F., Die Studentenmensur vor dem kirchlichen Rechte. (Kölner Monatsblatt 1901, S. 50.) — 25.

— — Behandlung der Weltschöpfung im apologetischen Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums. (Kölner Monatsblatt 1901, S. 295. 322.) — 22.

— — Die geheimen Schülerverbindungen an den Gymnasien. (Kölner Monatsblatt 1901, S. 328. 353.) — 10.

— — Die Heilige Schrift, ein Volks- und Schulbuch in der Vergangenheit. Kempten 1902, Kösel. — 6.

Hückelheim, Joh., Über Kenntnis und Studium der Heiligen Schrift an den höheren Lehranstalten. (Kölner Monatsblatt 1901, S. 19—23.) — 22.

— — Die Apostelgeschichte, übersetzt und erklärt für den Unterricht an den höheren Lehranstalten. Paderborn 1902, F. Schoeningh. — 2.

Katschner, Dr. S., Katechetik. Graz 1899, U. Moser. — 11.

Kauff, H., Biblische Geschichten für Sexta und Quinta. (Kölner Monatsbl. 1902, H. 1. 2. 3.) — 18.

Kaufmann, Dr. Fr., Über Kenntnis und Beschäftigung mit der Heil. Schrift. (Kölner Monatsbl. 1900, S. 9—13.) — 21.

Konzentration, die, des Religionsunterrichtes. (Münsterer katechet. Monatsschrift 1900, Sp. 257. 297. 327. 361.) — 12.

Lecuyer, P. O. S. D., Der Priester als Erzieher. Autorisierte Übersetzung aus dem Französischen. München, Regensburg 1901, Verlagsanstalt vorm. G. J. Manz. — 7.

Lenhart, Der Religionslehrer, seine Gegenerzieher und Miterzieher unter den heutigen Zeitverhältnissen. (Kölner Monatsbl. 1901, No. 9, 10.) — 9.

Digitized by Google

Linden, F., S. J., Empfiehlt es sich, die Fragen im Katechismus fallen zu lassen? (Kemptener Katechet. Bl. 1902, H. 1.) — 15.
— — Die Deharbeschen Definitionen oder Analyse und Synthese im Katechismus. (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 3.) — 15.
— — Die Einteilung des Deharbeschen Katechismus. (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 6, 7.) — 15.
— — Ein Wort über didaktische Grundsätze und didaktische Erfahrungen. (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 8. 9. 10.) — 12.
— — Wert des Memorierens. (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 12.) — 15.
Linneborn, Dr., Zur Behandlung der Sittenlehre auf der Prima. (Kölner Monatsbl. 1902, No. 5.) — 24.
Noser, Dr. Friedrich, Katechetik. 3. verb. Aufl. Freiburg 1901, Herder. — 11.
Ott, W., Wie beweisen wir den Schülern die Immaterialität der Seele? (Kölner Monatsbl. 1900, S. 197—204.) — 24.
Pädagogik, die kath. im XIX. Jahrhundert. (Liter. Handw. 1901/2, No. 759—62.) — 1.
Perpignà, Bonifacius und Possevin S. J., Ausgewählte pädagogische Schriften. Bibliothek der kath. Pädagogik. Bd. XI. Freiburg 1901, Herder. — 4.
Pletl, Gg., Von der Bildung des religiösen Gefühls bei der Jugend. (Kemptener Katechet. Bl. 1900, Sp. 377—392.) — 8.
— — Wie soll der Katechet das moralische Schönheitsgefühl in den Kindern wecken? (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 3.) — 8.
Poetsch, J., Herbart und seine Schüler. (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 1.) — 5.
Raue, Severus, O. Fr. M., Christus als Lehrer und Erzieher. 2. verm. Aufl. Freiburg 1902, Herder. — 2.
Religionsunterricht an höheren Schulen, Gedanken über den. (Kölner Monatsbl. 1900, S. 54. 55.) — 19.
— der, an Lehrerseminarien. (Münsterer Katechet. Monatsschrift 1902, No. 8. 9. 10.) — 19.
Rensing, Dr. G., Welche wertvollen Winke gibt die Schrift des heil. Augustinus „De rudibus catechizandis“ für die Behandlung der biblischen Geschichte? (Münsterer Katechet. Monatsschr. 1902, No. 11. 12.) — 16.
Rolfes, Dr., Aphorismen über die Verwertung der biblischen Geschichte in der Katechese. (Kemptener Katechet. Bl. 1900, Sp. 425—34.) — 17.
Sachs, Dr., Über die Methode des apologetischen Unterrichts an den Mittelschulen. (Kölner Monatsbl. 1900, S. 373—380.) — 20.
Samson, Dr. H., Die kirchlichen Segnungen und Weihungen. (Münsterer Katechet. Monatsschr. 1900, Sp. 353 ff.) — 26.
— — Zur Geschichte des bibl. Unterrichts im Mittelalter. (Münsterer Katechet. Monatsschr. 1900, Sp. 225 ff.) — 6.
Schädigung der Sittlichkeit unserer studierenden Jugend durch die Lektüre gewisser Klassiker in der Schule. (Kölner Monatsbl. 1900, S. 265—269.) — 9.
Schmidt, P., Der pädagogische Takt des Religionslehrers der höheren Lehranstalten. (Kölner Monatsbl. 1902, H. 11 u. 12.) — 8.
Schmitt, A., Der Satz von der Zerstreuung der Energie in seiner Bedeutung für den apologetischen Unterricht. (Kölner Monatsbl. 1902, H. 7.) — 24.
Schmucker, M., Sittlich-religiöse Bildung des Gemütes. (Kemptener Katechet. Bl. 1900, Sp. 417—424.) — 9.
Scholasticus, Johann, Die Analyse und Synthese im Religionsunterricht. Würzburg 1902, Bucher. — 13.
Schubert; Johann, Konzentrische Kreise und Konzentration. (Kemptener Katechet. Bl. 1903, No. 9.) (siehe Valerian.) — 14.
Schülerandachten. (Kölner Monatsbl. 1901, S. 41.) — 10.
Seiler, G., Einige Gedanken über biblische Geographie im Religionsunterricht. (Kölner Monatsbl. 1901, S. 48—50.) — 18.

Digitized by Google

Siebengartner, M., Widersprechen die konzentrischen Kreise im Religionsunterricht der gesunden Konzentrationsidee? (Kemptener Katechet. Bl. 1903, No. 3. 4.) — 14.
Sieler, R., Die Gleichnisreden Jesu. (Kölner Monatsbl. f. d. k. Religions-Unterricht 1902, H. 8. 9.) — 2.
Spiritismus, Behandlung des, im Unterricht an höheren Schulen. (Kölner Monatsbl. 1900, S. 353—59.) — 25.
Stieglitz, Gg., Reform der Katechese. (Kemptener Katechet. Bl. 1902, S. 6—13.) — 16.
Thalhofer, Dr. F., Beiträge zur Geschichte der Katechese im Bistum Augsburg nach der Glaubensneuerung. (Kemptener Katechet. Bl. 1900.) — 5.
Uffinger, Gg., Bedeutet die sogen. psychologische Methode einen Fortschritt in der Katechese? (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 11.) — 16.
Valerian, Joh., Neue Wege im Religionsunterricht. 2. Aufl. Würzburg 1903, Bucher. — 13.
Weber, Dr. A., Sind die formalen Stufen überflüssig? (Kemptener Katechet. Bl. 1900, Sp. 235, 289 ff.) — 15.
— — Memorieren oder Merken. (Kemptener Katechet. Bl. 1902, No. 8.) — 15.
Willensbildung. (Kölner Monatsbl. 1902, S. 43. 73.) — 9.

Druck von Leonhard Simion Nf. in Berlin SW.

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google